Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470741
Centre d'intérêt: 560

Gauthier, Clermont.

Evolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours / Clermont Gauthier, Claude Belzile, Maurice Tardif. -- [Sainte-Foy] : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, 1993.

v, 364 p. : ill. ; 22 cm. -- (Les Cahiers du LABRAPS. Etudes et documents ; 13)

Résumé en quatrième de couv. Bibliogr. à la fin de certains textes.

ISBN 2-89326-032-2

Vedette(s)-secondaire(s): Belzile, Claude * Tardif, Maurice * Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Descripteur(s): Evolution des programmes * Etude comparative * Instrument d'analyse * Régime pédagogique * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Québec (Province)

L'objectif de cet ouvrage est d'analyser l'évolution des programmes dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. A partir d'une grille d'analyse comportant divers paramètres (buts, contenus, activités d'apprentissage, stratégies d'enseignement, fondements idéologiques, régime pédagogique, etc.) les auteurs ont étudié les réformes des programmes au Québec pour ensuite les comparer afin d'en dégager les grandes tendances évolutives.

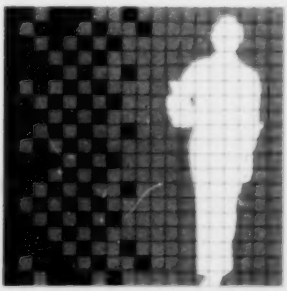
Type de document:

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

ÉVOLUTION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE 1861 À NOS JOURS

Clermont Gauthier
Claude Belzile
Maurice Tardif

SÉRIE ÉTUDES ET DOCUMENTS VOLUME 13, 1993



LES CAHIERS DU LABRAPS
Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

702281

84-70741

Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours

Clermont Gauthier
Claude Belzile
Maurice Tardif

X07022817

71-2014
702281

Dépôt légal 4e trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-032-2
© LABRAPS

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS vii

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE :
CONSIDÉRATIONS PARTICULIÈRES

1.1 Justification du début de l'étude 5
1.2 La question de la recherche 7
1.3 La notion de curriculum 8
1.4 Grille d'analyse du curriculum 13
1.5 Méthode 16
1.6 Types de programmes 18
1.6.1 Le programe d'examen de 1861 19
1.6.2 Les programmes indicatifs de 1873, 1888, 1898 20
1.6.3 Les programmes-catalogues : 1905, 1923-29, 1937-39, 1948- (1956-59) 22
1.6.4 Les programmes-cadres 28
1.6.5 Les programmes habiletés 32

DEUXIÈME PARTIE :
ANALYSE DES RUPTURES ET CONTINUITÉS DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES

2.1 Le régime pédagogique 39
2.2 Les finalités et objectifs 49
2.2.1 La provenance des objectifs 49
2.2.2 Les secteurs touchés par les objectifs (cognitif, affectif, psychomoteur) 53
2.2.3 Évolution de la centration des objectifs 55

2.3 Pédagogie 60
2.3.1 Stratégies d'enseignement 60
2.3.2 Les activités d'apprentissage 64
2.3.3 Les modalités d'évaluation 69
2.3.4 Matériel nécessaire à l'implantation 71
2.4 Fondements du programme 74
2.4.1 Les représentations de l'apprentissage de l'enfance et du professeur 74
2.4.2 La société proposée 77

TROISIÈME PARTIE :
TROIS IDÉOLOGIES À LA BASE DES PROGRAMMES
3.1 Un passé sans présent 83
3.2 Un présent sans passé 91
3.3 Une phase de réconciliation 95

CONCLUSION 101

BIBLIOGRAPHIE 105

ANNEXES :
GRILLE D'ANALYSE DES PROGRAMMES
Grille d'analyse globale : Programme 1861 111
Grille d'analyse globale : Programme indicatif 1873 125
Grille d'analyse globale : Programme indicatif 1888 133
Grille d'analyse globale : Programme indicatif 1898 145
Grille d'analyse globale : Programme catalogue 1905 157
Grille d'analyse globale : Programme des écoles primaires élémentaires et complémentaires 1923 171
Grille d'analyse globale : Programme des écoles primaires supérieures 1929 193

Grille d'analyse globale : Programme d'études des écoles primaires élémentaires, complémentaires et supérieures 1938 203
Grille d'analyse globale : Programme des écoles primaires élémentaires 1947-48 227
Grille d'analyse globale : Programme des écoles secondaires 1956-57-58 251
Grille d'analyse globale : Programmes-cadres 1969-1979 275
Grille d'analyse globale : Nouveaux programmes 1979 313

AVANT-PROPOS

Ce rapport de recherche sur l'évolution générale des programmes d'enseignement s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste portant sur la Réforme scolaire au Québec. Sous la responsabilité de Pierre W. Bélanger du Département d'administration et politique scolaires de l'Université Laval, le Groupe d'Étude sur la Réforme de l'Éducation au Québec (GEREQ) a analysé l'évolution des structures, des populations et des programmes scolaires. Ce dernier volet, dont nous assumons conjointement la direction, fera l'objet de plusieurs rapports de recherche portant sur l'évolution des différentes disciplines scolaires. Le présent rapport traitant de l'évolution générale des programmes d'enseignement est le troisième de cette série.

Ces travaux de recherche sur les programmes ont d'abord pu être réalisés grâce à l'appui financier du FCAR et du CRSH, organismes auxquels nous exprimons notre gratitude. Nous tenons à remercier également monsieur Pierre W. Bélanger qui nous a fourni tout le soutien demandé. Il faut aussi souligner l'inestimable collaboration de monsieur Robert Blais qui a pu nous procurer plusieurs documents d'archives indispensables à la recherche. De plus, nous voulons remercier sincèrement tous les membres de notre équipe de recherche pour leur travail assidu tout au long des différentes étapes du processus. Finalement, on ne peut passer sous silence les contributions respectives du LABRAPS et du Département de psychopédagogie sans lesquelles ce rapport n'aurait sans doute pas vu le jour.

Clermont Gauthier
Maurice Tardif
Responsables du volet sur l'étude des programmes
Département de psychopédagogie
Université Laval

INTRODUCTION

Les années soixante ont été marquées au Québec par d'impressionnants changements dans presque tous les secteurs de la vie. Pour la plupart des analystes, il s'agissait là d'une véritable rupture avec le passé et de l'entrée du Québec dans la modernité. On utilisa alors le vocable «Révolution Tranquille» pour exprimer toute l'importance de ce mouvement de renouveau.

La réforme scolaire suscitée par le rapport Parent fut la pièce maîtresse de cette révolution. Chacun* se doute bien que de tels changements en profondeur, comme ceux entraînés par la réforme scolaire qui se réalisa sur une période de temps si brève, ne pouvaient tenir leur origine que dans un passé plus lointain. Plusieurs pensent en effet que la réforme scolaire était déjà annoncée dès les années trente.

Le Groupe d'étude sur la réforme de l'éducation au Québec (GEREQ) s'est donné pour objectif principal d'étudier cette période particulièrement marquante de notre histoire. Il fallait replacer la réforme dans un contexte historique plus vaste et analyser les conditions socio-politiques, économiques et culturelles qui l'ont rendue possible. Trois volets ont été retenus : les structures, les populations et les programmes scolaires. L'étude des structures, MEQ, CSE, CEGEP, polyvalentes, etc. devait permettre de cerner l'impact de la réforme au niveau du fonctionnement des organisations et du rôle des intervenants. L'analyse des populations étudiantes devait donner un nouvel éclairage sur l'évolution du taux de fréquentation, du taux d'abandon, du taux d'échec selon plusieurs variables socio-démographiques. Finalement, l'étude des programmes devait faciliter la compréhension des transformations qui se sont réalisées sur le plan des idées et des pratiques d'enseignement. Le présent rapport portera sur ce troisième volet.

---

* Le masculin employé tout au long du texte l'est sans discrimination aucune et seulement dans le but de faciliter la lecture.

Ainsi, compte tenu de la problématique générale du groupe de recherche, notre analyse se proposera de retracer, de décrire et d'interpréter les transformations qui ont affecté les programmes d'études pré et post-réformistes. Nous nous intéresserons particulièrement à l'évolution des programmes scolaires pour les écoles élémentaires et secondaires catholiques francophones du secteur public au Québec de 1861 à nos jours. Alors que d'autres rapports de recherche que nous avons produits ou sommes en train d'écrire portent sur l'évolution de curricula spécifiques (français, histoire, éducation physique, sciences, mathématiques, religion), le présent travail se limite à l'évolution générale des programmes. Il sera suivi d'un autre rapport relatant la chronologie des principaux événements qui ont marqué chacune des grandes révisions globales de programmes depuis 1861.

La recherche comporte quatre parties. La première vise à bien délimiter notre objet d'étude par la détermination d'un point de départ, la définition du concept de curriculum, la spécification d'une grille et d'une méthode d'analyse, le regroupement et la description des divers types de programmes d'études analysés. Dans la seconde partie nous analysons les ruptures et continuités qui apparaissent lorsque nous comparons les paramètres des divers programmes scolaires entre eux. La troisième partie est une réflexion plus générale qui tente de dégager des grandes phases idéologiques qui caractérisent l'évolution des programmes scolaires au Québec. Enfin, dans une quatrième et dernière partie nous avons inséré les grilles d'analyse des divers programmes que nous avons analysés.

Première partie

Considérations préliminaires

1.1 Justification du début de l'étude

Pourquoi débuter l'analyse si tôt, en 1861, alors que c'est la réforme scolaire des années soixante qu'il s'agit d'étudier? L'analyse des programmes scolaires actuellement en vigueur conduit nécessairement à reculer dans le passé pour tenter d'identifier un point de départ; elle nous entraîne immanquablement dans une sorte d'enchaînement en cascade, de programmes en programmes, et qui aboutit presque naturellement à faire marche arrière jusqu'à la période de l'Acte d'Union. En effet, les programmes de 1956, sont dans le relais de ceux de 1937, et ces derniers sont issus de la réforme des programmes de 1923, qui elle-même s'inscrivait dans la foulée de celle de 1905, laquelle à son tour était la résultante des programmes indicatifs de 1898, de 1888 et de celui de 1873 qui, finalement, complétait le travail amorcé avec le programme d'examen en 1861. Dans cet esprit, ce qui existe à l'aube de la réforme est donc dans la droite ligne de ce qui s'est mis en place à compter de 1841 avec l'Acte d'Union. Rocher (1968) a déjà souligné l'importance de cette période qui suit immédiatement l'Acte d'Union en ce qui concerne la mise en place de l'ébauche d'un véritable système scolaire au Québec. Pourrait-on reculer encore plus loin dans le temps pour commencer notre étude sur les programmes scolaires, même avant 1841? Pas vraiment. Il faut noter qu'à ce moment-là le système scolaire n'était pas uniforme et qu'on retrouvait toutes sortes d'écoles : écoles de l'Institution royale, écoles de fabrique, écoles de syndic, écoles privées philanthropiques, écoles des communautés religieuses (Rapport Parent, tome 1, p. 6). De plus, comme l'enseignement était encore un métier à temps partiel puisqu'il n'y avait pas encore en 1836 de corps enseignant (Labarrère-Paulé, p. 21-22), chaque enseignant y allait donc de ses propres exigences, de son propre programme. Par conséquent, on ne sera pas surpris de retrouver avant 1841 toutes sortes de «programmes» hétérogènes, plus ou moins élaborés, plus ou moins officiels, à forte saveur locale, dont le lien avec les programmes ultérieurs est difficile à établir.

Cependant après quelques années (entre 1836 et 1841) passées sans loi scolaire, celle de 1841, (suite au rapport Durham et Buller) instaura un nouveau départ et donna lieu à la mise en place progressive dans les années qui suivirent, de structures plus centralisées et surtout plus permanentes (Surintendant, Conseil de l'instruction publique, Département de l'instruction publique, Bureau des examinateurs, Journal de l'instruction publique, écoles normales, etc.) qui constitueront les pièces essentielles du système scolaire jusqu'à la Révolution tranquille (Rapport Parent, tome 1, p. 12). Plus particulièrement, la création de la nouvelle fonction de Surintendant de l'éducation fit apparaître un personnage dont le mandat, entre autres, était de coordonner les programmes scolaires (par le biais des inspecteurs, 1851). Même un acteur privilégié de l'époque, le surintendant de la Bruyère, signalait dans une conférence adressée à la convention des membres de la société d'éducation du Dominium tenue à Halifax, que le régime scolaire catholique de la province de Québec n'avait commencé à se développer qu'à compter de la loi d'éducation de 1846 (L'enseignement primaire, avril 1899). C'est ce que reprend Rocher (1968) qui souligne l'importance des lois scolaires de 1845 et 1846 en faisant ressortir qu'elles contiennent en substance les éléments fondamentaux des commissions scolaires actuelles. C'est grâce à elles qu'on met en place un système d'enseignement public : «*En pratique, il est certain que c'est à ce régime des commissions scolaires qu'on doit au Québec l'implantation d'écoles primaires publiques sur l'ensemble du territoire, même dans les localités les plus isolées ou les moins peuplées* » (p. 37).

C'est donc à compter de cette période qui suit l'Acte d'Union que les programmes scolaires deviennent, en même temps que le système scolaire en entier, plus organisés, plus systématiques, plus permanents et qu'il convient d'adopter comme point de départ.

1.2 La question de la recherche

Quel angle d'analyse prendre pour étudier l'évolution des programmes d'enseignement des écoles publiques francophones catholiques de 1861 à nos jours? Comme notre but général consistait à retracer, à décrire et à interpréter les transformations qui ont affecté les programmes d'études, nous avons tenté simplement d'aborder la question sous l'angle des continuités et des ruptures. À partir d'un certain nombre de paramètres identifiés à l'aide d'une grille d'analyse du curriculum, nous avons cherché à déterminer s'il y avait des ruptures et des continuités dans l'évolution de ces programmes.

Qu'entendre par rupture? À première vue, il est possible de penser qu'un renversement de perspective dans une dimension aussi fondamentale que les buts des programmes pouvait constituer une rupture. Par exemple, il aurait été légitime de penser qu'avec le programme de Mgr Ross en 1923 et un projet de pédagogie centrée sur l'enfant, il y avait rupture. Mais ce n'est pas le cas. Même si les réformes qu'il propose sont importantes, il reste clair dans ses propos qu'il veut simplement transformer le programme dans une perspective réformiste sans remettre fondamentalement en cause le fonctionnement de la totalité du système. C'est pourquoi il dit que : *«Dans ce travail je n'ai pas bouleversé l'ancien programme; je ne l'ai même pas substantiellement modifié. Dans son ensemble ce programme est superbe»* (Lettre de présentation du programme par Mgr Ross au Comité catholique le 5 février 1921). Mgr Ross assumait donc la tradition qui l'avait précédé et dans laquelle il s'insérait. Pourtant, les changements qu'il soumettait dans la révision de programme de 1923 étaient nombreux et importants : redéfinition de l'école élémentaire, ajout de la maternelle, restructuration des ordres d'enseignement, nouvelle formulation des buts désormais centrés sur l'enfant.

L'idée de rupture semble plutôt se manifester à un niveau à la fois plus encore global (systémique) et aussi plus polémique quand le discours se construit par un refus d'un ensemble relié de pratiques. Il nous semble, par exemple, que le rapport Parent opposant la tradition au modernisme et

proposant des changements dans une perspective systémique s'inscrit dans une telle perspective de rupture. Quelques années après le rapport Parent, l'argumentation du document numéro 2 L'école coopérative : polyvalence et progrès continu est aussi construite de manière à s'opposer à l'ordre pédagogique établi : nouvelles conditions d'admission dans le système scolaire, nouveau concept de programme, nouveau mode de groupement des élèves, nouveau système de contrôle, nouveau système de promotion, nouvelle conception de la classe, nouvelle conception de l'horaire, nouvelle conception du rôle de l'enseignant. Non seulement un ensemble de facettes interdépendantes sont touchées dans ces propositions, mais en outre elles le sont à partir d'une argumentation polémique structurée autour de l'opposition ancien-moderne. Ce document publié en 1966 constitue donc un exemple éloquent d'intention de rupture.

Inversement, la continuité se manifeste quand les changements portent, soit sur peu d'aspects, soit sur des aspects importants mais pris isolément, ou soit encore dans une perspective qui ne structure pas son argumentation à partir de catégories oppo. ées. C'est pourquoi dans cette perspective la révision de programme proposée par Mgr Ross ne constitue pas une rupture dans l'évolution des programmes scolaires au Québec.

1.3 La notion de curriculum

Faire l'analyse des programmes est un projet qui semble assez clair à première vue. Cependant quand on examine les programmes d'il y a cent trente ans et ceux de maintenant, des différences considérables apparaissent. Alors que ceux du XIXe siècle étaient des programmes indicatifs ne comportant qu'une liste sommaire de contenus disposés sur deux ou trois pages, ceux en vigueur actuellement, les nouveaux programmes, contiennent une quantité impressionnante de documents qui couvrent plusieurs rayons d'une bibliothèque. Ces documents comportent des considérations sur les buts, les contenus, les stratégies d'enseignement, l'évaluation, le matériel pédagogique, etc. De

plus, si la planification de programme était un processus relativement peu complexe et assez statique au début du siècle, qui se déroulait sur une période assez courte et impliquait peu d'intervenants, la planification de programme actuelle est un processus dynamique de grande complexité qui requiert un nombre impressionnant de spécialistes et mobilise une foule de groupes de travail pendant plusieurs années.

Il faut donc déterminer ce qu'on entend par programme pour être capable d'établir une comparaison pertinente entre les époques. C'est dans la littérature anglo-saxonne que l'on retrouve l'essentiel des réflexions à ce sujet. Le mot programme y est cependant remplacé par «curriculum» que nous considérons ici comme équivalent.

La notion de curriculum est particulièrement nébuleuse voire même complètement éclatée. Les différentes façons de définir le terme manifestent la diversité des préoccupations des auteurs. Parmi les multiples définitions possibles, trois illustrent bien l'étendue du concept. Le curriculum peut signifier soit un domaine d'étude, soit toute l'action qui se passe en classe ou soit encore un document planifiant l'action pédagogique. Le premier cas, le curriculum défini comme étant un champ d'étude, est particulièrement flou. Dans le monde anglophone cela comprend plusieurs secteurs de recherche tels que l'évaluation, la planification, la didactique, la philosophie, si bien que ce champ d'étude ne semble avoir aucune limite et paraît recouvrir à peu près tout ce qui concerne l'éducation. On ne sera donc pas surpris de voir apparaître des commentaires comme ci-dessous. «*Thus, like most newly emerging fields of disciplined inquiry, curriculum appears to be a field somewhat in search of itself*» (Gress, 1978, p. 469).

Certains prétendent aussi que le curriculum représente non seulement un plan d'apprentissage mais également la mise en oeuvre même de ce plan tant dans ses résultats d'apprentissage anticipés que dans ses effets imprévus :«*The curriculum is now generally considered to be all the experiences that learners have under the auspices of the schools*» (Doll, 1970). Concevoir ainsi le curricu-

lum implique que toute la vie de l'école fasse partie du curriculum : ce qui se passe dans la cour de récréation, dans les allées et venues des élèves, dans le parascolaire, dans le curriculum caché, etc. Là encore cette définition donne une extension très large au concept rendant plus difficile son utilisation dans le contexte de recherche.

Le curriculum a également le sens plus restreint d'un plan d'instruction qui précède l'action d'enseignement proprement dite. «*A curriculum is a plan for learning*» affirme Taba (1962, p. 11). C'est la façon la plus classique de définir le curriculum. Déjà à la fin des années quarante, Ralph Tyler (1949) imprimait de façon marquante cette direction au concept de curriculum. Une grande quantité d'ouvrages ont ensuite emboîté le pas à Tyler pour définir le curriculum de cette manière.

Des dizaines d'autres définitions peuplent ainsi la littérature curriculaire. Souvent, une telle quantité de définitions peut signifier la santé d'un champ d'étude, mais vient un temps où la quête incessante dans la littérature curriculaire de la bonne définition du terme est plutôt le signe d'une maladie, l'indice que le domaine tourne en rond. Schwab (1969) donna le signal d'alarme dans un texte qui devint célèbre par la suite. Il exhorta les chercheurs d'arrêter ces querelles byzantines à propos de la définition exacte du terme à défaut de quoi, selon lui, le domaine de recherche du curriculum lui-même était voué à la disparition. Partageant ce point de vue, et le prolongeant même, Zais (1976) proposa une approche pragmatique de la définition du curriculum : plutôt que de rechercher la définition unique, il faudrait selon lui utiliser simplement une définition qui serait appropriée au but poursuivi (p. 14).

C'est donc la position pragmatique de Zais qui sera retenue ici. Le premier sens du mot curriculum ne présente aucun intérêt pour nous puisque notre réflexion sur les programmes ne porte pas sur cette discipline scientifique comme telle. Il ne s'agit pas pour nous de faire avancer les connaissances au sujet du curriculum pensé comme objet d'étude. La seconde définition, malgré sa pertinence, s'insère moins bien dans le cadre de notre recherche de type

historique et ne peut évidemment être retenue puisqu'il est impossible de mesurer dans l'action elle-même les expériences que les élèves ont en classe. Même s'il est clair qu'il y a un écart important entre le curriculum planifié et celui appliqué réellement dans une classe, il est impossible dans le cadre des limites de nos travaux de prendre en compte cette différence. Aussi il paraît raisonnable de nous limiter à une définition du curriculum de type «plan», c'est-à-dire un document écrit qui oriente l'action d'enseigner, qui la précède sans être toutefois l'enseignement lui-même.

À ce chapitre, dans un excellent article publié dans la Revue des Sciences de l'Éducation, Jean Brassard (1977) proposait une définition du curriculum simple mais fort pertinente pour notre tâche. Pour lui, le curriculum est un plan d'action pédagogique. C'est d'abord et avant tout un document écrit qui anticipe l'action, ce n'est donc pas l'action elle-même. De plus, ce document est le résultat de délibérations sur ce qu'il est souhaitable de réaliser dans un contexte de classe précis à l'intérieur de limites de temps et d'espace. L'intérêt de cette approche de Brassard est multiple. Cette définition permet de concevoir le curriculum comme résultat d'une entreprise de délibération entre acteurs. Elle tient compte également du contexte et des contraintes. Pensée ainsi la planification d'un curriculum n'est pas une activité linéaire, technique ou scientifique mais circulaire, stratégique et politique. En conséquence, les décisions prises, c'est-à-dire le curriculum finalement planifié, ne sont jamais les décisions idéales mais bien celles retenues compte tenu de l'effet conjugué du rapport de force entre les décideurs et du jeu des contraintes contextuelles souvent incontournables. La planification du curriculum est vue aussi dans une perspective globale (systémique), par conséquent un curriculum est plus qu'une simple liste de contenus, il comporte également plusieurs éléments : des buts, des contenus, des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage, des modalités d'évaluation, etc.

Si l'on retient l'idée que le curriculum est un plan d'action pédagogique, ce document comporte certaines composantes. Quels éléments retenir? Tou-

jours à partir du cadre conceptuel de Brassard, il est possible de circonscrire de façon assez globale l'action pédagogique pour faire en sorte que la grille d'analyse qui sera retenue puisse être pertinente à la fois aux programmes de 1861 et à ceux de 1980.

Brassard identifie trois catégories d'objets significatifs pour le curriculum : des objets sociaux, des objets culturels et des objets matériels. Les objets sociaux sont les professeurs, les élèves, la direction, les parents, etc. Bref, tous ceux qui, à divers degrés, sont reliés de près ou de loin au curriculum. Ces acteurs ont des qualités et réalisent des performances qui influent sur le plan. Par exemple, leur degré d'implication dans la planification du curriculum, la qualification des enseignants, l'âge des élèves, etc., modifient la nature du curriculum.

Ensuite Brassard distingue d'autres objets : les objets culturels. Ceux-ci sont les éléments qui concernent les décisions prises au sujet de la totalité de la vie de la classe. Habituellement un curriculum est composé de décisions au sujet de quelques-uns ou de la totalité de ces éléments : objectifs, contenus, modalités d'apprentissage, modalités d'enseignement, procédures d'évaluation, discipline, motivation, relations interpersonnelles, organisation du temps, organisation de l'espace, etc.

Finalement un curriculum comporte des objets matériels. Aucun curriculum ne se réalise sans équipement de base, sans exiger du matériel didactique de soutien. Ce sont là des objets matériels.

Donc ces trois grandes catégories d'objets, sociaux, culturels, matériels, couvrent presque la totalité de la situation éducative qui se déroule dans le contexte d'une école. Le curriculum tel que l'entend Brassard consiste à prendre des décisions au sujet d'un ou de plusieurs de ces éléments pertinents à la situation éducative.

Le modèle de Brassard, malgré sa grande commodité, a cependant le défaut de ne pas tenir suffisamment compte de dimensions plus ou moins

explicites sous-jacentes au curriculum et que Zais (1976) nomme fondements du curriculum. Ceux-ci sont pour lui les postulats sur la nature de la connaissance, de la société, de l'individu, de l'apprentissage. Il convient donc de compléter la vision de Brassard par une autre qui s'inspire de celle de Zais et qui prend en compte les fondements du curriculum. Nous avons opté pour les catégories fondamentales suivantes qui permettaient d'éclairer par des énoncés argumentatifs les diverses composantes du curriculum. Comme fondements des programmes nous pensons que ces derniers peuvent contenir des énoncés argumentatifs sur des valeurs privilégiées, sur une vision de la société, sur une conception de l'homme, sur une idée de l'enfance, sur une représentation du rôle du professeur, sur une vision de l'apprentissage.

Pour résumer cette partie, nous avons donc opté pour une définition du curriculum : il est pensé comme plan d'action pédagogique; nous avons aussi déterminé les catégories d'objets que comporte ce plan (sociaux, culturels, matériels); nous avons également prévu considérer les fondements qui sont à la base des décisions du plan; finalement, nous pensons le curriculum comme étant un processus délibératif. Nous avons donc précisé suffisamment d'éléments pour être capables d'élaborer une grille d'analyse des programmes.

1.4 Grille d'analyse du curriculum

Tout comme il y a un grand nombre de définitions du curriculum il y a tout autant de grilles d'analyse des curricula. En effet, celles-ci découlent toutes d'une définition du curriculum. Or, comme nous avons décidé d'opter pour une définition du curriculum adaptée à notre projet, il convient, de la même manière, de se construire une grille d'analyse cohérente avec les fins poursuivies. Celle-ci doit donc prendre son assise sur la définition du curriculum retenue pour les fins de la présente recherche.

La grille d'analyse aura donc les caractéristiques suivantes :

1- Elle est descriptive. Elle ne vise pas à juger de la valeur des curriculum mais à en faire ressortir diverses composantes. Notre étude ne consistera pas à élaborer une critique des curricula qui ont meublé notre histoire scolaire mais plutôt cherchera à en décrire les principaux éléments.

2- Elle est centrée sur l'étude du curriculum considéré comme document écrit. Puisque l'étude est historique, on ne pouvait utiliser une définition du curriculum qui impliquait aussi l'analyse de la vie de la classe. Il fallait donc se limiter à une définition du curriculum qui le pensait comme étant un plan, comme étant un document écrit. Nous nous sommes donc limités aux documents officiels décrivant les curricula dûment approuvés.

3- Elle est globale. Elle vise à examiner différentes facettes du curriculum tant sur le plan de ses considérations portant sur les acteurs en présence que sur les objets culturels à transmettre et sur le support matériel décrit. Le curriculum vu globalement permettra à la fois d'élaborer une grille qui soit pertinente tant pour les curricula moins élaborés du XIXe siècle que pour ceux beaucoup plus étoffés des nouveaux programmes.

4- Elle cherche à voir non seulement les éléments habituels du curriculum (but, contenu, activités d'apprentissage, etc.) mais aussi le curriculum au niveau de ses fondements, c'est-à-dire de ses énoncés sur l'homme, sur la société, sur l'apprentissage, etc. Les conceptions de l'homme, de la société, de l'apprentissage, évoluent et sont en quelque sorte la base sur laquelle les diverses composantes du curriculum prennent leur assise. Analyser les curricula sans chercher à en saisir les postulats fondamentaux nous empêcherait d'en capter véritablement le sens.

5- Elle implique une conception du curriculum comme le résultat de délibérations. Cette idée de délibération est importante parce qu'elle signifie que construire un curriculum est une activité de planification qui n'est pas du tout linéaire. Au contraire, un curriculum prend forme progressivement, comme par une sorte de mouvement plus ou moins ordonné de va-et-vient, au fil des nombreuses réunions tenues souventes fois par une pléiade de comités.

De plus, le curriculum est constamment la cible de nouvelles pressions exercées par divers groupes sociaux. Concevoir le curriculum comme le résultat de délibérations c'est donc, par conséquent, chercher à en savoir plus long au sujet des réunions menées par les divers comités et sous-comités afin de mieux saisir le sens de certaines décisions, la nature de leurs hésitations.

GRILLE D'ANALYSE GLOBALE

1. Planification du programme

Instances ayant participé à l'élaboration du programme
Nature des processus de planification
(Étapes utilisées)
Adoption et entrée en vigueur du programme

2. Composantes des programmes

A- Objets sociaux :
Statut des principaux acteurs
Personnel enseignant
(Qualification, durée de présence, régime pédagogique, jours d'enseignement/ année)
Clientèle scolaire
(Âge, sexe des enfants, nombre moyen d'enfants par classe)

B- Objets culturels :
Finalités
Finalités, buts et objectifs visés
Provenance des objectifs
(Sources)
Formulation des objectifs
(Degré de précision)
Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)
Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)
Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs
Contenu
Organisation horizontale et verticale
(Organisation des matières par degré)
Importance absolue et relative des matières
(Données absolues exprimées en minutes, données relatives exprimées en %)

Activités d'apprentissage
Types d'activités d'apprentissage favorisées
Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage
Stratégies d'enseignement
Types de stratégies d'enseignement privilégiées
Évaluation des apprentissages
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées
(Sortes, périodes, etc.)
Gestion de la classe
Stratégies de gestion de la classe suggérées
(Conseils généraux au professeur pour organiser sa classe)
C- Objets matériels :
Matériel
Matériel nécessaire pour l'implantation du programme
(Manuels, guides, audiovisuel)
Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

3. Fondements du programme

Rationnel
Justification des éléments prescrits
Représentations façonnant l'idéologie du programme
Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)
Représentation de la société proposée
Représentation de l'homme éduqué
Représentation de l'enfance
Représentation du rôle du professeur
Représentation de l'apprentissage

4. Notes et commentaires

Remarques particulières

5. Bibliographie

1.5 Méthode

Pour en arriver à procéder à l'analyse des programmes, un certain nombre d'opérations furent nécessaires. Une fois la grille d'analyse construite, il a d'abord fallu la tester. Nous avons donc procédé à plusieurs à l'analyse d'un même programme pour valider notre compréhension mutuelle de chacune des questions de la grille. Après discussion, certains items ont donc dû être retranchés ou reformulés jusqu'à ce que nous en arrivions à la formulation définitive ci-haut.

Ensuite, il a fallu procéder à la cueillette des documents. Dans le cas présent nous avons analysé les versions officielles des programmes telles qu'elles avaient été approuvées par le Comité catholique ou le ministère de l'Éducation. Pour mieux saisir le sens de l'évolution des programmes nous avons aussi entrepris systématiquement l'étude des procès-verbaux du Comité catholique et, quand les documents étaient disponibles, nous avons même consulté les délibérations et études des sous-comités chargés de l'élaboration des programmes. Nous avons ainsi procédé systématiquement à l'étude de tous les numéros des revues suivantes là où des rubriques pouvaient contenir des informations officielles sur les programmes : le Journal de l'instruction publique, L'enseignement primaire, les Bulletins officiels du ministère de l'Éducation, Éducation-Québec, Hebdo-Éducation, Informeq. De plus, nous avons analysé pour certaines questions les rapports du Surintendant, les rapports du ministre de l'Éducation et d'autres documents d'appoints publiés par le ministère.

La seule analyse des documents de programmes s'avère souvent difficile et incomplète si elle n'est pas alimentée par une connaissance des opérations qui étaient menées par les instances officielles pour les élaborer. Un programme peut être adopté en telle année, mais son processus de planification a pu s'échelonner sur plusieurs années. La connaissance de ces informations a permis de mieux saisir le sens des programmes et d'aider à répondre à certaines questions qui se posaient lors de l'analyse. Aussi, concurremment à l'analyse proprement dite des programmes, nous avons retracé la chronologie des événements, des décisions, des actions qui ont donné naissance à un programme. Non seulement celle-ci n'avait jamais été faite, mais en outre, elle a permis de restaurer une connaissance des événements incomplète, hachurée, dont les traces étaient plus souvent qu'autrement éparses. D'ailleurs, et de façon surprenante, il est remarquable de constater que la chronologie des événements est surtout difficile à établir pour la période des trente dernières années. Cette généalogie a été faite principalement à partir des procès-verbaux du Comité catholique, des rapports du Surintendant et, pour la période post-

réformiste, des revues publiées par le ministère qui à la fois rendaient compte des documents officiels mais aussi commentaient l'actualité du temps[1].

Une fois l'analyse spécifique de chacun des programmes terminée, nous avons procédé à ce que nous avons appelé l'analyse transversale des programmes. Celle-ci consiste en effet à rassembler, item par item, de façon diachronique, les informations recueillies au sujet des programmes. Ainsi, pour l'item «objectif», nous avons juxtaposé tout ce qui concernait les objectifs pour l'ensemble des programmes de 1861 à nos jours. Même chose pour l'item «stratégie d'enseignement», et ainsi de suite pour chacun des éléments de la grille d'analyse. Cette analyse transversale a permis de faire ressortir les transformations qui se sont effectuées dans les programmes. En outre, par l'analyse transversale nous avons pu procéder à la réduction de la grille. En effet, la grille utilisée fut construite dans la perspective de pouvoir être utilisable tant pour les anciens programmes que pour les nouveaux. Évidemment, comme la structure des anciens programmes était fort élémentaire, bien des informations n'y apparaissent pas. De la même manière, pour certains items de la grille, les informations recueillies ne permettaient pas autant que prévu une analyse féconde. Aussi, par l'analyse transversale, il fut possible de se rendre compte de la non pertinence de certains items de la grille qui ont été éliminés dans le rapport final.

1.6 Types de programmes

Même s'il y a eu plusieurs réformes des programmes au Québec depuis 1861, il est possible d'établir un regroupement en quelques types principaux, soit les programmes d'examen, les programmes indicatifs, les programmes-catalogues, les programmes-cadres et les programmes-habiletés.

---

1 La chronologie des événements fera l'objet d'un rapport de recherche à paraître dans les prochains mois et publié par le Labraps.

1.6.1 Le programme d'examen de 1861

Les lois scolaires de 1841 confiaient aux commissaires le soin d'élaborer les programmes d'études au niveau local. Comme dans certains cas ces commissaires ne savaient ni lire ni écrire, ils se fiaient en pratique sur les instituteurs et institutrices pour l'élaboration des programmes. Ceux-ci n'étaient pas tous non plus très compétents, aussi par la loi scolaire de 1841 on voulut mettre un peu d'ordre et on obligea les instituteurs à faire la preuve d'un minimum de compétence par la réussite à des examens de qualification. Des bureaux d'examinateurs furent créés qui établissaient une sorte de programme à étudier pour les futurs candidats à l'enseignement. Cependant face à la diversité des exigences des différents bureaux d'examinateurs qui étaient indépendants les uns des autres, le premier surintendant de l'Instruction publique, J.B. Meilleur, soumit en 1849 une série de questions auxquelles devaient se préparer à répondre tous les candidats qui voulaient obtenir un brevet de capacité du bureau des examinateurs de Montréal. Il prit, par la même occasion, la peine de souligner que ces questions devraient s'appliquer également aux autres bureaux d'examinateurs. C'est cette série de questions, ainsi que le Guide de l'instituteur de F.X. Valade qui permettent de se faire une idée du programme des écoles élémentaires de cette époque. Ce Guide de Valade était un recueil dans lequel on retrouvait l'ensemble des réponses aux questions du surintendant Meilleur. D'ailleurs, le Guide de F.X. Valade fut recommandé par le Surintendant lui-même qui permettait qu'on l'utilise partout. Ce Guide sera donc pour ainsi dire le programme officieux des écoles élémentaires jusqu'à la mise en place du programme de 1861.

Le 13 novembre 1861 le Conseil de l'Instruction publique approuva un programme d'examen. Ce programme, qui s'inscrit dans la suite logique des questions du surintendant Meilleur et du Guide de Valade, comportait une série de questions (1727 questions) que devaient réussir les candidats aux brevets d'enseignement des écoles élémentaires, modèles et académiques. Ce sont ces questions qui nous donnent, de façon indirecte, un aperçu du pro-

gramme d'enseignement dans les écoles de l'époque. Le programme d'examen est donc le premier programme que nous avons répertorié mais, comme nous venons de le voir, il n'est pas un programme d'enseignement au sent strict du terme.

1.6.2 Les programmes indicatifs de 1873, 1888, 1898

Pour la période de 1873 à 1898, il faut parler de programme indicatif (1873, 1888, 1898). Suite à l'adoption de la Constitution de 1867, le Conseil de l'Instruction publique fut réorganisé. Par la loi 32 de 1869 le Conseil fut composé de 21 membres dont 14 catholiques et 7 protestants (auparavant, respectivement 14, 10, 4). Le nouveau Conseil étudia en 1873 un projet de classification des écoles. Ce projet, adopté par les catholiques et refusé par les protestants, non seulement marquait les débuts d'une séparation de fonctionnement entre ces deux groupes qui ira en s'accroissant, mais aussi sera le premier programme d'enseignement officiel pour les catholiques du Québec. Cette classification présentait une division du cours primaire en quatre années : école élémentaire, premier degré (un an); école élémentaire, deuxième degré (un an); école modèle, (un an); école académique, (un an). Cependant ces années sont plutôt des années théoriques que réelles si on en juge par la liste de matières offertes. Cette classification déterminait les matières qui devaient être enseignées; c'était une sorte de table des matières à voir pour chaque type d'école comprenant également une brève liste des contenus pour chaque matière. Aussi ce programme bien sommaire, nous l'appelons, à la suite de Grégoire (1986), «programme indicatif».

Ce programme est très important car il complète le programme d'examen de 1861 et fut le premier programme d'enseignement officiel. Au programme d'évaluation des enseignants s'ajoute donc à compter de 1873 un véritable programme scolaire commun pour toutes les écoles qui présentait ce qui devait obligatoirement être enseigné dans les classes à défaut de quoi les subventions se voyaient coupées. Ce programme est important également parce qu'il

constitue une tentative d'unification des pratiques de toutes les écoles catholiques de la province.

Dès 1878, le désir de voir une réforme du programme d'études de 1873 avait été signifié au surintendant du Conseil de l'Instruction publique. Il était alors question de réviser le programme pour l'adapter davantage aux besoins des écoles et de lui adjoindre une proposition de division du temps dans la classe (on se souvient que le programme de 1873 ne contenait qu'une liste de matières et de sujets généraux). En 1879, une nouvelle proposition, qui allait beaucoup plus loin que celle de 1878 fut présentée au Comité catholique par Mgr Langevin. Elle modifiait le classement des années et approfondissait ce que chaque niveau devait contenir par l'établissement d'un *plan d'études*; elle proposait une *distribution des matières par semaine* pour les écoles élémentaires, modèles et académiques; elle soumettait un exemple de *division du temps* pour une journée. Cette proposition de 1879 ne fut pas adoptée immédiatement et l'on dût attendre jusqu'en 1888 pour finalement voir une décision se prendre à ce sujet. Il faut noter qu'à ce moment-là seul un plan d'études deviendra obligatoire pour toutes les écoles; on jugea que la distribution des matières et la division du temps pouvaient s'adapter suivant les besoins de chaque école, aussi ils ne furent pas déclarés obligatoires. Ces propositions et l'ensemble des autres décisions prises par le Comité catholique furent rassemblées dans le Code de l'Instruction publique de la province de Québec comprenant les lois scolaires et un grand nombre de décisions judiciaires s'y rapportant et les règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, compilé par Paul de Cazes, secrétaire du département de l'Instruction publique.

Le Comité catholique procéda à une autre révision de programme en 1898. Cependant, si on compare le programme de 1888 à celui de 1898, il n'y a pas véritablement de changements majeurs. Les notes pédagogiques à la fin du programme de 1898 sont la copie intégrale de celles de 1888 et on ne retrouve que quelques changements mineurs au niveau des contenus. En réalité cette nouvelle révision de 1898 fut sans doute nécessitée par la création en 1898 du

Bureau central des Examinateurs qui avait entraîné une refonte des règlements régissant les examens de qualification des enseignants. Comme le même sous-comité était chargé de réviser les programmes d'enseignement et les programmes d'examen, on peut penser qu'il avait profité de l'occasion pour réviser en même temps les deux programmes. Ceci expliquerait le peu de changements du programme de 1898 par rapport au programme de 1888.

Que ce soit le programme de 1873, celui de 1888 ou encore celui de 1898, il n'en demeure pas moins que, dans les trois cas, ces programmes indicatifs sont très peu élaborés. En fait, ils indiquent de façon succincte, les matières qui devaient être enseignées au niveau des écoles primaires, modèles et académiques. Cependant, ils constituent les premières tentatives menées par le Comité catholique dans le but d'unifier les pratiques d'enseignement dans nos écoles.

1.6.3 Les programmes-catalogues : 1905, 1923-29, 1937-39, 1948-(1956-59)

À compter de 1905 le programme-catalogue fit son apparition. Le contenu de chaque matière du programme-catalogue est minutieusement détaillé pour chaque degré scolaire. Il comporte également des directives pédagogiques. Des versions successives et améliorées des programmes-catalogues furent publiées pour les révisions de 1923-29, de 1937-39, de 1948-59.

On a vu que les programmes indicatifs étaient en quelque sorte les compléments des programmes d'examen. Sans les remplacer, ils s'y juxtaposent et établissent une liste des matières à voir pour chaque ordre d'enseignement et déterminent de façon sommaire des éléments de contenus. La série de programmes qui suivront, les programmes-catalogues, constitue un approfondissement des programmes indicatifs.

En mai 1904, un sous-comité chargé de discuter, d'examiner ou de réformer le programme de 1898 remit son rapport. Un nouveau programme fut proposé et sera adopté en septembre 1904. Il avait été rédigé par l'abbé Dauth,

chanoine de l'archevêché de Montréal, qui fut un des principaux acteurs de cette réforme. Ce dernier mit au-delà d'un an à parfaire le travail de révision du programme. Il avait procédé, entre autres, à une étude sérieuse des programmes en vigueur dans d'autres pays. Selon le Surintendant, les grandes lignes de ce nouveau programme étaient les mêmes que l'ancien de 1898, mais des matières furent adaptées aux besoins du jour et une quantité impressionnante de notes pédagogiques y furent introduites afin de suppléer aux lacunes dans la préparation d'un nombre plus ou moins grand d'institutrices. De plus, ce programme énumérait de façon assez précise les éléments de contenus à voir, d'où l'expression programme-catalogue.

Tout comme il y avait un lien assez étroit entre les programmes d'examen et les programmes indicatifs, de la même manière la planification du programme de 1904 s'est faite avec le souci d'établir une correspondance serrée avec les programmes des écoles normales et les matières d'examen des candidats au brevet d'enseignement. Ainsi, le Comité catholique s'assura dans les faits d'une concordance réelle entre ce qu'apprendront les futurs maîtres, ce sur quoi ils seront évalués et ce qui s'enseignera effectivement dans les écoles.

Déjà dès les premières années de son implantation, le nouveau programme mis en application en 1905 fut critiqué d'être trop chargé. On proposa donc, dès 1912, de couper dans le programme au niveau de différentes matières. En 1915, on ajouta ensuite un nouveau niveau scolaire : la maternelle dont le programme d'enseignement fut adopté. L'ajout de ce niveau qui avait une influence sur le programme de la première année et le besoin exprimé d'un allégement général du programme amenèrent le Comité catholique à donner son accord à une révision du programme de 1905. La responsabilité de cette tâche fut confiée à Mgr Ross. Ce dernier se donna deux grands objectifs dans sa proposition de réforme des programmes : respecter la psychologie de l'enfant et ramener l'école primaire à son rôle premier qui est de donner une formation «élémentaire». Mgr Ross préconisera donc une pédagogie qui se voulait la plus proche possible de l'univers de l'enfant. Soulignant que l'école se devait d'offrir

à l'enfant un monde où il retrouvait le même type de relations avec le monde concret qui l'entoure habituellement, Mgr Ross proposa une pédagogie qui mettra l'enfant en contact avec les choses. Ainsi, c'est par l'observation méthodique et par l'induction que Mgr Ross voulait voir les enseignants amener les enfants à synthétiser leurs apprentissages et à en tirer des généralisations. L'école élémentaire de Mgr Ross était aussi l'école des éléments. Ainsi, selon lui, l'école primaire n'avait pas à poursuivre une vocation utilitaire, elle devait plutôt ne contenir que les éléments qui seraient nécessaires à ceux qui n'iraient pas plus loin dans leurs études tout en leur ouvrant cependant des possibilités de développements futurs. Pour y arriver, le programme proposé devait être adapté à l'âge des enfants à qui il s'adressait et être exempt de tout contenu scientifique ou qui spécialise, car ces matières sont le propre du monde des adultes. Ainsi, le nouveau programme de Mgr Ross proposait de limiter l'école primaire aux six années comprenant le cours élémentaire et le cours modèle. Il ajoutait ensuite un cours complémentaire où se donnerait un début de spécialisation en vue de préparer les élèves aux diverses écoles spéciales. Ainsi, l'école élémentaire serait l'école de tout le monde, alors que l'école complémentaire serait l'école d'une certaine élite, remplaçant les académies d'autrefois.

C'est en 1923 que le nouveau programme de Mgr Ross entra en vigueur. Une autre réforme des programmes eut lieu quelques années plus tard, en 1929. Cependant le programme de 1929 peut être considéré comme un prolongement de la réforme de 1923 car il ne touchait pas les classes maternelles, élémentaires et complémentaires dont il fut question en 1923 mais leur fournit un aboutissement en établissant un programme pour les 9e, 10e et 11e années. Il semble que deux cents écoles de la province donnaient déjà ces cours qui assuraient une préparation plus immédiate à l'industrie et au commerce ou à certaines écoles spéciales. Aussi le Comité catholique leur demanda en 1928 de lui soumettre le programme dont elles se servaient et de lui faire part de leurs suggestions. En mai 1929, un projet de programme pour les 9e, 10e et 11e années fut finalement approuvé sur une base temporaire par le Comité catholique. C'est ainsi que le Comité catholique créa le cours primaire supé-

rieur, composé de deux années communes à tous les élèves (9e et 10e années) et d'une année de spécialisation (11e année).

Dès 1933, une révision des programmes de 1923 fut proposée. On sait que lors de l'élaboration de ce programme par Mgr Ross et son équipe, le cours primaire supérieur de 1929 n'existait pas encore, aussi les programmes des quatrième, cinquième, sixième, septième et huitième années n'avaient donc pu bénéficier d'un rééquilibrage et souffraient de surcharge. Il fallut cependant attendre 1936 pour que soit mis sur pied un sous-comité chargé de se pencher sur la question des programmes. Le sous-comité déposa un projet de nouveau programme pour les écoles primaires élémentaires et complémentaires qui fut adopté par le Comité catholique en mai 1937. Le sous-comité procéda ensuite à la révision du programme des écoles primaires supérieures. En mai 1939, le projet de programme pour les écoles primaires supérieures pour garçons fut adopté et celui des filles quelques mois plus tard.

Le Comité catholique procéda aussi à un autre changement important en décembre 1938 lorsqu'il fut adopté que les mots «classe enfantine» soient supprimés. On décida que cette classe serait désormais appelée première année et deviendrait obligatoire pour tous les enfants. Ce changement portait alors la durée du cours élémentaire à sept années, modifiant du même coup l'appellation des autres années du cours primaire. Le cours primaire supérieur comprendra désormais les 10e, 11e et 12e années alors qu'elles étaient désignées par les chiffres 9e, 10e et 11e années auparavant.

Le Comité catholique mit en branle une vaste enquête en février 1942 qui devait examiner les questions suivantes : 1- l'objet de l'école primaire; 2- l'organisation pédagogique : a- le programme, b- la formation des professeurs, c- le matériel scolaire; 3- l'organisation administrative; 4- la fréquentation scolaire; 5- les problèmes financiers.

Suite aux nombreux mémoires soumis, il fut décidé, entre autres, d'établir la fréquentation obligatoire pour les élèves de 6 à 14 ans et d'organiser

cette scolarité de manière à répondre aux aptitudes diverses des enfants et selon un programme flexible et variable favorisant le développement des dispositions naturelles et répondant aux besoins de l'heure et du milieu. C'est cette question de la fréquentation obligatoire qui divisa profondément le Comité. Malgré l'opposition déclarée de la Société Saint-Jean-Baptiste, des Jeunesses Ouvrières Catholiques et du clergé catholique en général, le Surintendant de l'Instruction publique exprima l'avis que la fréquentation obligatoire restait le moyen le plus propre à favoriser le progrès de l'éducation pour la masse du peuple. De plus, on argumenta que rien dans la doctrine de l'Église ne s'opposait à la fréquentation obligatoire d'une école laissée au choix des parents. Finalement, le Surintendant présenta aux membres du Comité de désolantes statistiques sur la désertion des écoles élémentaires, spécialement après la 4e année (les inscriptions passent de 90,000 environ pour la 4e année à 33,000 en 7e année pour l'année scolaire 1939-40). Le Comité décida donc de s'engager dans cette voie de la fréquentation scolaire obligatoire. Cela avait cependant une incidence sur les programmes. Aussi en février 1943 la question des programmes refit donc surface au Comité catholique. Les membres s'entendirent sur les principes suivants afin de guider la Commission chargée de la refonte du programme des écoles élémentaires : 1- allégement et simplification du programme en cours; 2- établissement de cadres flexibles et mobiles au programme laissant une place aux initiatives des maîtres et tenant compte des aptitudes des élèves[2] et des besoins du milieu; 3- rajeunissement de l'enseignement de la religion; 4- concentration sur les matières essentielles, notamment la langue; 5- mise à l'honneur de la «méthode active» afin de laisser à l'enfant le libre jeu de ses facultés, de favoriser son développement harmonieux et lui rendre l'école attrayante.

---

2 Dans cette esprit, lors de la rencontre du 12 mai 1943, il est fait mention que la sous-commission chargée de créer un nouveau programme présentera aux membres du Comité catholique trois études traitant du développement de l'enfant et devant guider la sous-commission dans la préparation des nouveaux programmes.

Plusieurs sous-comités chargés de l'élaboration du programme dans chacune des matières seront mis sur pied. Ces sous-comités déposèrent tour à tour leurs projets de programme qui furent adoptés successivement entre 1945 et 1948. Finalement, le nouveau programme des écoles primaires élémentaires sera mis en vigueur de façon définitive en septembre 1948.

Cette révision de 1948 n'avait touché que les programmes de l'école élémentaire. En 1946, le Comité catholique avait déjà chargé une sous-commission de douze membres de procéder à la révision du programme des écoles primaires supérieures à l'intérieur du cadre suivant : le cours serait composé de cinq années après le cours élémentaire, dont les deux premières années seraient de formation commune, les deux suivantes, tout en laissant la place à la culture générale, ouvriraient diverses avenues vers la spécialisation selon l'orientation des élèves (différentes sections : générale, scientifique, commerciale, agricole, ménagère et toute autre que le Comité catholique jugerait opportun d'autoriser). La cinquième année faciliterait l'accès à des institutions d'enseignement universitaire ou supérieur. En février 1950 des directives générales concernant l'organisation du cours primaire supérieur furent adoptées par le Comité catholique. Les buts du cours primaire supérieur étaient identifiés comme suit : 1- continuer le développement chrétien de la personnalité des élèves; 2- offrir, dans la mesure du possible, les avantages d'une instruction plus poussée (i.e. offrir des programmes tenant compte de l'orientation des élèves); 3- pourvoir aux besoins de la société (par une formation générale pour tous et une certaine souplesse en vue du passage d'une section à une autre). Pour atteindre ces objectifs, un cadre général d'organisation du cours primaire supérieur où garçons et filles recevraient une formation différente fut adopté. Pour les garçons, des sections générale, scientifique, industrielle de 5 ans et une section agricole de 2 ans furent proposées. Pour les filles, on misait sur une section générale de 5 ans, une section ménagère de 3 ans permettant d'accéder à l'école normale, une section des arts domestiques de 2 ans et une section commerciale de 4 ans.

En 1954 on établit de nouvelles directives concernant le programme des écoles primaires supérieures. L'expression «école secondaire» remplaçait désormais «école primaire supérieure». On indiquait également que l'école secondaire faisait suite à l'école élémentaire et qu'elle préparait soit à l'entrée sur le marché du travail soit à la poursuite d'études plus avancées pouvant mener au niveau universitaire. Finalement, il était établi que tous les cours du niveau secondaire devaient fournir une culture générale, et qu'à cette fin, les deux premières années de tous les cours secondaires étaient des années de formation générale même si chaque cours portait un nom spécifique (agricole, commercial, général, ménager, etc.).

Les programmes de 8e et 9e années ont été mis en vigueur en septembre 1956; celui de la 10e année en septembre 1957; celui de la 11e année était terminé pour septembre 1958; celui de la 12e année commerciale était également prêt pour septembre 1958. À ce moment, il ne restait plus qu'à adopter certaines parties du programme du cours secondaire qui n'avaient pu être préparées à temps pour 1958. En septembre 1959 le nouveau programme de 12e année était en vigueur. En juin 1960, cette révision était terminée et les examens de certification portèrent sur le nouveau programme.

1.6.4 Les programmes-cadres

Avec la réforme scolaire, apparurent les programmes-cadres. Ceux-ci se définissent comme un ensemble ordonné et souple de matières qui permet aux institutions scolaires et aux élèves de poursuivre, de façon continue, les objectifs d'un niveau d'étude. (Voir École coopérative : polyvalence et progrès continu). Ce sont donc des programmes souples, très généraux. Ils devaient servir en principe à l'établissement d'un programme institutionnel pour tous les étudiants et d'un programme individuel pour chacun d'eux.

Le 23 septembre 1959 le Comité catholique rendit un hommage à Maurice Duplessis qui venait de décéder. On sait quel vent de changement la

mort du premier ministre occasionna dans la Province. Les quatre années qui suivirent furent marquées par deux mouvements presque parallèles. D'un côté, le Comité catholique continua à assurer l'intendance du système d'éducation. De l'autre, un mouvement complètement différent, de rupture cette fois, s'amorça : la Révolution Tranquille. Un signe de ce renouveau fut un autre hommage rendu par le Comité catholique le 28 septembre 1960 au nouveau premier ministre Jean Lesage qui, accompagné de Paul Gérin-Lajoie, venait rendre visite aux membres du Comité.

On sait que peu après son entrée en fonction comme premier ministre, Jean Lesage annonçait le 6 juillet 1960 que le Département de l'Instruction publique serait dorénavant sous la responsabilité du ministre de la Jeunesse, Paul Gérin-Lajoie. Plusieurs membres du Comité catholique, entre autres Mgr Maurice Roy et le Cardinal Léger prononcèrent des allocutions dans lesquelles ils laissaient voir assez nettement, quoique poliment, une réaffirmation du droit surnaturel de l'Église sur l'éducation et de la primauté de l'école chrétienne. Le premier ministre Lesage tint un discours qui se voulait rassurant en précisant que même s'il avait un plan proposant de rendre accessible l'école à tous les enfants quelles que soient leur origine sociale ou les ressources financières de leurs familles, il restait néanmoins qu'il reconnaissait les droits antérieurs de l'Église et de la famille dans le domaine de l'éducation. Le nouveau ministre de la Jeunesse insista, de son côté, sur la nécessité de coordonner les efforts entre la direction académique des écoles (assurée par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique) et la direction administrative (venant du ministère). Pour lui, l'évolution considérable de notre société depuis quelques décennies appelait un changement des cadres administratifs surtout en ce qui concernait l'éducation où le rôle supplétif de l'État n'avait cessé de croître. Il fallait donc mettre en place de meilleurs organismes de coordination, d'où l'idée de placer le Département de l'Instruction publique sous le contrôle du ministère de la Jeunesse.

Quelques années plus tard, dans son rapport pour les années 1960-64, le ministre Gérin-Lajoie, indiquait que la forte croissance démographique dans les pays industrialisés et particulièrement au Québec ainsi que les besoins d'instruction causés par une société complètement transformée par le progrès technologique, avaient posé aux responsables de l'éducation le problème du financement de l'enseignement supérieur. L'absence de coordination particulièrement avait été ressentie comme un besoin criant, précisément dans cette période cruciale de notre évolution collective où la révolution technologique allait prendre une importance grandissante. Les écoles professionnelles et les écoles de formation générale (élémentaires et secondaires) n'avaient aucune relation entre elles et évoluaient de façon indépendante, aussi le ministre de la Jeunesse occupa une fonction stratégique de rapprochement et de coordination administrative entre les deux réseaux d'enseignement.

Mais il fallait aller plus loin et entreprendre une étude complète de toute la situation de l'enseignement au Québec. Aussi au début de 1961 on confia la tâche à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement qui avait pour mandat d'étudier le financement et l'organisation de l'éducation. Dès le printemps 1961, le gouvernement mit en place une série de réformes afin de réaliser le grand objectif de l'époque de garantir le libre accès de l'école à tous les jeunes indépendamment des considérations de fortune, de lieux géographiques et aussi selon les aptitudes de chacun. La dizaine de lois votées à ce moment-là constitue ce que l'on a appelé la «Grande Charte de l'éducation» visant à garantir le libre accès à l'école. Par ces lois, l'administration de tout le budget de l'éducation dans la province relevait dorénavant du ministère de la Jeunesse. En ce qui concerne la question des programmes, les travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement eurent une importance considérable sur leur devenir. Plusieurs recommandations fort importantes découlaient de ce rapport : nomination d'un ministre de l'Éducation, création du Conseil supérieur de l'éducation, fusion du ministère de la Jeunesse et du Département de l'Instruction publique en un ministère de l'Éducation. Peu de temps après, soit le 19 mars 1964, la loi instituant le ministère de l'Éducation

et le Conseil supérieur de l'éducation (Bill 60) fut sanctionnée et mise en vigueur le 13 mai 1964.

Pour le nouveau titulaire du ministère de l'Éducation, Paul Gérin-Lajoie, si l'on voulait assurer une scolarisation maximum de tous les individus il fallait adapter les programmes d'études aux diverses clientèles. Il fallait donc s'écarter des programmes rigides pour permettre plutôt à chacun d'accomplir le métier qui correspondait à ses aptitudes, et à la société d'obtenir des jeunes prêts à occuper un travail. Ces propos allaient dans le même sens que ceux du rapport Parent dont le troisième tome sur l'éducation qui traitait spécifiquement des programmes d'études et des services éducatifs fut déposé en décembre 1964. Ce rapport postulait que l'enfant devait être le centre du système éducatif et que les progrès de l'enseignement étaient liés à une plus grande attention à son sujet.

Dans cet esprit, le ministre Gérin-Lajoie annonça que le *Règlement numéro 1* avait été approuvé par le Conseil des ministres. Ce règlement était issu des recommandations de la Commission Parent qui avaient fait l'objet d'analyses par divers groupes de travail. Ce petit règlement de quelques paragraphes seulement avait une incidence extrêmement importante sur l'enseignement au niveau élémentaire et secondaire. Il donnait une orientation nouvelle à l'enseignement. L'objectif central devenait l'individualisation de l'enseignement et le développement équilibré de l'enfant tant aux points de vue affectif et social qu'au point de vue cognitif. Concrètement, cela signifiait que des mesures devaient être prises pour assurer que les enfants progressent à leur rythme personnel plutôt que selon des procédés plus rigides basés uniquement sur l'acquisition des connaissances. Le cours élémentaire voyait son âge d'admission fixé à 6 ans révolus au premier octobre, sa durée d'études ne dépassait pas 6 ans. Il n'y aurait donc plus d'adolescents doubleurs ou tripleurs au primaire comme c'était courant d'en voir auparavant. Le classement des élèves au cours élémentaire se ferait selon leur groupe d'âge plutôt que selon l'année-degré qui était vue dorénavant comme une conception artificielle

et abstraite. Avec le Règlement numéro 1 le cours secondaire était aussi radicalement transformé par l'apparition des options graduées et d'un système de promotion par matière. Les programmes étaient donc décloisonnés et l'étudiant ne s'engagerait plus dans des sections dont les programmes seraient préfabriqués. Au contraire, l'étudiant pourrait déterminer lui-même son programme individuel de cours en choisissant des matières qui correspondaient à ses besoins. La promotion par matière était donc une façon de tenir compte des différences individuelles chez les élèves qui pouvaient progresser selon leur rythme. L'instauration du système d'options du cours secondaire supprimait le cloisonnement des cours (général, commercial, etc.) et permettait à l'étudiant de se constituer un programme individuel de cours. En septembre 1966, le ministre d'État à l'Éducation, Marcel Masse, rendit public le document d'Éducation numéro 2 : L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu qui explicitait le contenu du Règlement numéro 1. Un peu plus tard, la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire publia L'école élémentaire renouvelée, autre document qui s'inscrivait dans l'optique du Règlement numéro 1. Dans ces documents, l'enseignant n'était pas défini comme un dispensateur de savoir mais comme un éclaireur, un guide, comme celui qui éveille l'esprit des élèves. Le programme-cadre, nouvelle conception des programmes consécutive au Règlement numéro 1, devait fournir les grandes lignes du travail à effectuer.

1.6.5 Les programmes habiletés

En 1975, on ne parlait pas encore de nouveaux programmes. Le ministère maintenait toujours les programmes-cadres. Mais l'idée d'un changement était dans l'air, un changement qui s'amorçait sous le signe de la continuité, de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Raymond Garneau, ministre de l'éducation, indiquait que le ministère continuerait de préparer des programmes-cadres mais que ceux-ci seraient plus précis au niveau des contenus et des méthodes d'enseignement et qu'ils seraient accompagnés de guides

d'accompagnement plus nombreux et plus complets. Pour lui, l'école élémentaire devait poursuivre des objectifs concernant les apprentissages de base, lecture, écriture, calcul, éducation religieuse et morale. Le premier cycle de l'école secondaire devrait mettre l'accent sur les apprentissages fondamentaux et éviter les choix trop hâtifs. Au lendemain de sa nomination au poste de ministre de l'Éducation, Jacques-Yvan Morin allait lui aussi dans le sens de la continuité et déclarait qu'il fallait mener à terme la Révolution Tranquille mais sans toutefois procéder à de grands bouleversements comme le Québec avait connu durant les années soixante. Cependant l'heure était aux bilans et la qualité de l'enseignement devenait maintenant la priorité numéro 1. Aussi en 1976, le Gouvernement faisait part de la préparation d'un «Livre vert» qui viserait, par une vaste consultation populaire, à faire le point sur l'enseignement élémentaire et secondaire pour la période des dix dernières années. Le «Livre vert» ne visait pas à modifier en profondeur le système d'éducation en vigueur mais plutôt à redresser la situation partout où des correctifs se faisaient sentir. Il était vu comme une nouvelle phase de la Révolution Tranquille qui visait à revaloriser l'école publique et à s'attaquer à la faible qualité de l'enseignement qui se donnait dans les écoles. Par exemple, il était l'expression de la critique des programmes-cadres qui, malgré leurs intentions louables de décentralisation pédagogique, avaient suscité chez nombre d'enseignants et de parents une insatisfaction, particulièrement en ce qui concernait les objectifs pédagogiques trop imprécis, les indications méthodologiques très vagues et les contenus non gradués. L'évaluation fut aussi remise en cause; les enseignants disposaient de peu de soutien pour élaborer des instruments appropriés, les parents pouvaient difficilement suivre les progrès de l'enfant. Trop souvent la promotion était automatique et on avait l'impression que les exigences n'étaient pas assez grandes.

Comme dans les débuts de la réforme scolaire, la personne demeurait au centre de l'acte éducatif sauf qu'au lieu de prôner l'expression de soi, cette fois on insistait davantage sur la dimension des savoirs que l'école devait dispenser. Ainsi l'organisation pédagogique de l'école primaire, tout en étant respectueuse

des caractéristiques individuelles de l'élève, devait assurer que les apprentissages fondamentaux étaient réalisés, que l'enfant était évalué périodiquement en regard de l'atteinte des objectifs, qu'un projet éducatif était mis en place correspondant aux attentes du milieu. On proposait que le ministère élabore des programmes plus détaillés que ceux en vigueur.

Les consultations du «Livre vert» donnèrent naissance au «Livre orange» : L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action[3] qui venait d'être rendu public par le ministre de l'Éducation, Jacques-Yvan Morin. Ce dernier signalait que le «Livre orange» n'était pas un nouveau projet d'école québécoise mais plutôt un projet d'école renouvelée. Cet ouvrage déterminait les finalités de l'éducation au Québec, précisait les objectifs de l'enseignement primaire et secondaire et fixait les mesures à prendre pour les réaliser dans le contexte des écoles du Québec. De plus, par le «Livre orange» le ministère donnait une nouvelle orientation aux programmes en les rendant nettement plus précis. Toutefois, il ne s'agissait pas de retourner aux programmes-catalogues, à l'encyclopédisme ou à l'enseignement livresque (p. 88). Le ministère élabora donc de nouveaux programmes d'études, les programmes-habiletés, qui précisaient les objectifs de formation et les apprentissages que les élèves devaient avoir normalement réalisés à telle étape de leur développement sur le plan des connaissances, des habiletés, des aptitudes et des techniques. Les exigences de base pour l'ensemble des écoles étaient définies; cependant chaque milieu pouvait les enrichir et les adapter à des clientèles particulières.

Mais mettre en place une telle opération impliquait un plan d'élaboration des programmes très bien structuré. À cet effet, le ministère s'était donné un Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques. Ce cadre très précis présentait une vision intéressante de l'élaboration des programmes en ce qu'il la concevait comme un processus dynamique fait de

---

3 Les deux documents L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action et L'enseignement primaire et secondaire au Québec, seront respectivement nommés «Livre orange» et «Livre vert» dans le cadre de ce travail.

plusieurs étapes intégrées de la planification à la révision en passant par l'implantation et l'évaluation. En outre, le processus d'élaboration du programme impliquait une participation de plusieurs agents, la détermination et la coordination des rôles. Les programmes étaient élaborés de concert avec les milieux et des comités consultatifs étaient formés pour chacun des programmes. Le processus d'élaboration des programmes commençait toujours par une analyse de besoins auprès de gens qui avaient une bonne expérience et une vaste connaissance de la discipline. Une fois connues les grandes orientations du programme, s'amorçait toute une série d'étapes d'écriture et de réécriture pour enfin aboutir à une version plus définitive. De plus, le cadre général précisait la structure formelle qu'auraient tous les nouveaux programmes d'études et les guides pédagogiques et il définissait également les termes qui seraient utilisés. On parlait dans les nouveaux programmes d'objectif global, d'objectifs généraux, d'objectifs terminaux, d'objectifs intermédiaires. Jamais dans l'histoire de la planification des programmes au Québec, il n'y avait eu un processus aussi sophistiqué mis en place.

Deuxième partie

Analyse des ruptures et continuités dans les programmes scolaires

Pour procéder à l'analyse de ces différents programmes qui ont meublé l'histoire scolaire du Québec et dans le but évidemment de répondre à la question principale de la recherche qui visait à retracer les continuités et les ruptures dans cette évolution, nous avons simplement appliqué à chacun des programmes les questions issues de la grille d'analyse que nous avons élaborée et dont les caractéristiques et les limites ont été présentées précédemment. La lecture que nous faisons maintenant de ces résultats est une lecture «transversale» des grilles, c'est-à-dire une analyse systématique et comparative de chacune des différentes dimensions de notre grille. Cette lecture transversale présente l'avantage évident de permettre la visualisation de l'évolution des différents aspects particuliers des curricula. Toutes les catégories de la grille n'ont cependant pas été retenues pour cette présentation, seules les dimensions les plus significatives en regard de la problématique initiale ont été conservées.

Les éléments qui ont été retenus pour cette présentation ont donc été réunis sous différentes rubriques : 1) Le régime pédagogique, où il sera question du nombre de jours d'enseignement par année ainsi que du nombre d'heures de classe par jour; 2) Les finalités et objectifs du programme, qui traitera des objectifs eux-mêmes, de leur provenance, des secteurs qu'ils touchent, de leur centration ainsi que de leur formulation; 3) La pédagogie préconisée. Cette rubrique comprend les stratégies d'enseignement, le matériel nécessaire à l'implantation du programme, les modalités d'évaluation ainsi que les activités d'apprentissage. Enfin il sera question 4) des Fondements du programme, c'est-à-dire les représentations de l'enfance et du rôle du professeur, de la société proposée, de l'apprentissage, ainsi que les valeurs privilégiées.

2.1 Le régime pédagogique

Le régime pédagogique est une expression assez contemporaine qui a un sens juridique très précis. En effet, selon la Loi sur l'instruction publique, le régime pédagogique porte d'abord sur «1° la nature et les objectifs des services

éducatifs, de formation et d'éveil, d'enseignement, complémentaires et particuliers, ainsi que leur cadre général d'organisation; 2° la date, entre le début de l'année scolaire et le 1er janvier, à laquelle est déterminé l'âge d'admissibilité aux services éducatifs visés à l'article 1» (Article 447). Le régime pédagogique contient également les règles déterminant le calendrier scolaire. En ce qui nous concerne, nous utiliserons l'expression «régime pédagogique» pour désigner, de façon générale, la manière dont on spécifiait le temps scolaire dans les écoles à une époque où ce terme n'était évidemment pas employé.

Un premier constat qui s'impose à l'analyse des différents régimes pédagogiques a trait à la durée potentielle de la scolarisation du primaire et du secondaire. À cet effet, les informations recueillies nous montrent très nettement que la durée potentielle de scolarisation, c'est-à-dire la durée maximale possible de scolarité sans spécialisation tend à s'allonger avec le temps à mesure que l'on s'approche de la période actuelle (Graphique 1). Il faut noter que ce constat ne réfère pas à la scolarisation effective des élèves mais au potentiel de scolarisation. Une mise au point concernant le nombre d'années nécessaires à un étudiant pour compléter l'ensemble du programme des écoles élémentaire, modèle et académique s'avère nécessaire. À la lecture des programmes de 1861 et de 1873, on remarque que le nombre d'années total que comprennent les cours primaire élémentaire, modèle et académique, soit l'équivalent du primaire et du secondaire aujourd'hui, est de quatre années. Mais on sait, notamment par le commentaire de L-P Audet, que cette classification en quatre années des cours élémentaire et secondaire est composée d'«années théoriques». En effet, le programme de l'école modèle et de l'école académique devait se répartir en réalité sur une période de deux ou trois ans (Audet, 1964, p. 73). Par conséquent, le nombre d'années «réelles» pour compléter l'ensemble du programme serait au moins de huit années plutôt que de quatre. Qui plus est, la présentation du programme de 1888 s'étale sur huit années, alors que son contenu est à toutes fins utiles le même qu'en 1873.

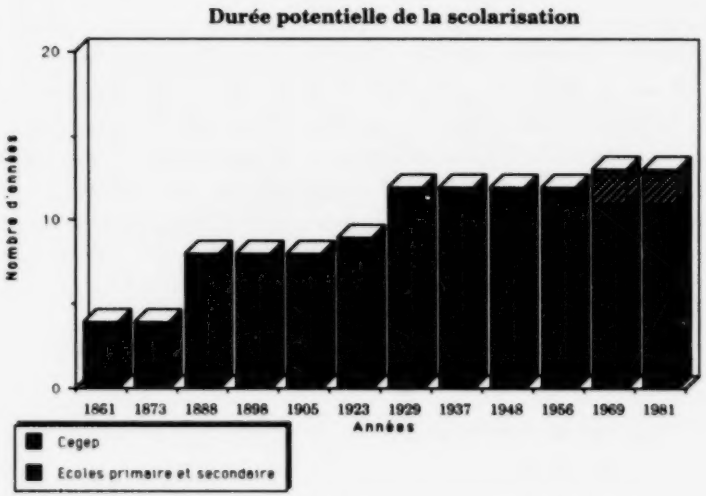
Une autre mise au point s'avère nécessaire également pour comprendre le nombre d'années de scolarité potentielle que nous avons relevé, et qui concerne cette fois la nature de ce que l'on appelait le cours préparatoire pour les programmes de 1923 à 1937 inclusivement. Ce cours préparatoire, aussi appelé en 1938 classe enfantine, fut, à l'époque, officiellement considéré comme un cours de niveau primaire, comprenant des éléments proprement académiques. La préparation dont les enfants faisaient l'objet était donc un travail typiquement scolaire, contrairement à ce qui se fait, par exemple, à la maternelle d'aujourd'hui, davantage située dans le prolongement de la vie familiale. C'est d'ailleurs pour cette raison que, dès 1939, le cours préparatoire sera intégré au primaire élémentaire pour devenir la première année, ce qui aura comme conséquence de décaler d'un degré chacune des années suivantes. Cette décision fut d'abord une proposition de la Commission de finances et de législation. On peut lire, dans son rapport déposé à la rencontre du 14 décembre du Comité catholique que «*Cette commission exprime le voeu que le cour élémentaire soit désormais de sept années, la classe enfantine devenant la première année du cours et l'appellation des autres années étant modifiée en conséquence*» (Département de l'Instruction publique, 1938, p. 50). En d'autres termes, le programme de la première année deviendra le programme de la deuxième, celui de la deuxième année, le programme de la troisième, et ainsi de suite. Voilà donc pourquoi nous avons considéré le cours préparatoire des programmes de 1923, 1929 et 1937 comme année de scolarité «réelle».

Une fois ces mises au point prises en compte, examinons comment évoluent les données relatives au nombre d'années de scolarité potentielles. Les informations recueillies montrent que les années de scolarité passent graduellement de huit années potentielles en 1861, à neuf années en 1923 (incluant le cours préparatoire); en 1929 le nombre d'années potentielles s'élève à douze (encore une fois si on considère le cours préparatoire comme une année de scolarité); il grimpe ensuite à 12 années «réelles» en 1948, dans la mesure où ce programme de 1948 est le premier depuis que le cours préparatoire a été inclus au cours élémentaire. Enfin, après la réforme de l'enseignement, la mise

en place des cégeps aura comme conséquence d'ajouter une année de scolarisation potentielle à la suite du cours secondaire et comparable à ce dernier. Ainsi conçu, le cours collégial, même s'il fait partie des études supérieures, s'inscrit dans la suite logique du secondaire, dans la mesure où on y retrouve des cours de formation générale pour tous, c'est-à-dire même pour les programmes techniques, et des cours de formation purement générale dont le but est de préparer aux études supérieures. Il nous apparaît donc plus près du secondaire que de l'université puisqu'il hérite de finalités que l'on ne retrouvait pas auparavant aux cycles supérieurs.

Le graphique 1 illustre cette tendance de l'augmentation de la durée potentielle de scolarisation :

Graphique 1



Un autre constat que nous permet de faire cette analyse des différents régimes pédagogiques concerne cette fois l'évolution des temps hebdomadaires d'enseignement, au primaire d'abord et au secondaire ensuite.

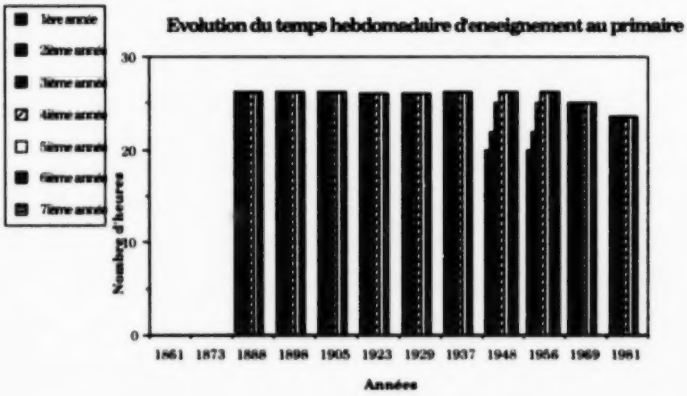
Les données recueillies montrent une grande stabilité du temps consacré à l'enseignement primaire (Graphique 2). Du programme de 1888 à celui de 1937, le temps hebdomadaire d'enseignement demeure le même soit 26h15 minutes. Avec les programmes de 1948 et 1956 cependant, une baisse significative du temps d'enseignement survient aux trois premières années du primaire. Dans les tableaux de l'emploi du temps de ces programmes, seule-

ment 20 heures d'enseignement sont indiquées pour la première année, 22 heures pour la deuxième année et 25 pour la troisième année. Cet écart temporaire entre le premier et le second cycle du primaire peut s'expliquer par le fait que, comme nous l'avons déjà signalé, le cours préparatoire a été intégré au cours primaire en 1939. Cette intégration semble avoir eu pour effet de drainer les matières normalement enseignées aux deux autres niveaux dans le but de le compléter et d'en faire une première année plus substantielle que ne l'était la classe préparatoire. Tout se passe comme si on avait réajusté, avec le temps, cet écart entre les premières et les dernières années du primaire, diminuant du même coup le nombre d'heures d'enseignement nécessaire pour l'ensemble du cours primaire. Cette situation s'est pour ainsi dire normalisée dès 1969 avec les programmes-cadres, mais cet ajustement a eu pour effet de réduire le temps accordé à l'enseignement au deuxième cycle du primaire. En 1969, le temps d'enseignement aux six années du primaire était donc de 25 heures.

Un point important demeure cependant, c'est que la baisse du temps d'enseignement en 1969, nécessitée par l'égalisation du temps aux différents niveaux, s'est poursuivie avec l'arrivée des programmes-habiletés en 1981.

Le graphique 2 illustre l'évolution du temps accordé à l'enseignement au primaire.

Graphique 2

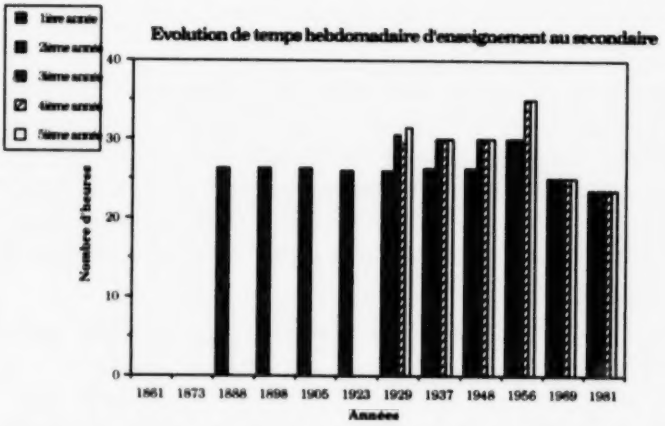


L'évolution du temps hebdomadaire consacré à l'enseignement au secondaire fait apparaître un phénomène comparable mais plus prononcé encore que dans le cas du primaire. La particularité du secondaire tient cependant au fait que les années que l'on y retrouve aujourd'hui n'ont pas toujours existé dans le passé. Chaque ajout d'années au secondaire implique donc un réajustement du temps et de la matière au programme des années précédentes. L'analyse s'en trouve évidemment complexifiée.

De façon générale, on remarque à l'aide du graphique 3 que le temps consacré à l'enseignement au secondaire n'a jamais cessé d'augmenter pour atteindre son maximum en 1956. Il diminuera par la suite avec les programmes-cadres. Ainsi, du programme de 1888 au programme de 1905, on retrouve aux deux premières années du secondaire (qui ne portait évidemment pas ce nom), 26 heures 15 minutes d'enseignement, ce temps diminuera légèrement en 1923 et 1929, et augmentera ensuite pour atteindre un sommet en 1956. Puis, finalement, après la réforme il diminuera à 25 heures avec les programmes-cadres et à 23 h 50 minutes avec les programmes-habiletés. Dans le cas des

autres degrés, on remarque assez de régularité de leur apparition jusqu'à la réforme, mais une baisse significative avec les programmes post-réformistes; en 1937 et 1948 on consacre 26 heures 15 minutes à l'enseignement aux 3e, 4e et 5e secondaire, ce nombre diminuera à 25 heures en 1969 et à 23 heures 30 minutes en 1981. On peut donc affirmer que c'est avec le programme de 1956 que le nombre d'heures de classe au secondaire a été le plus important et que c'est à compter de la réforme de 1969 que la baisse commence pour atteindre son niveau le plus bas en 1981. Le graphique 3 illustre ce phénomène.

Graphique 3

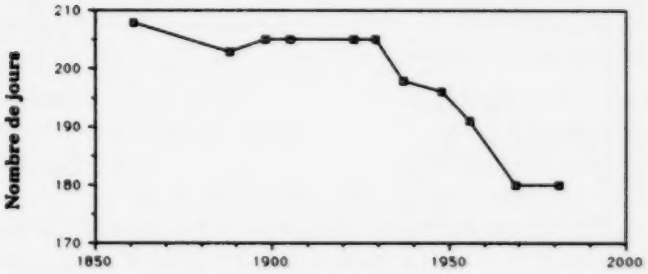


Enfin une dernière indication au sujet de l'évolution du régime pédagogique concerne la diminution du nombre de jours consacrés à l'enseignement durant une année scolaire. Le graphique 4 illustre de façon éloquente cette diminution. Le nombre de jours consacrés à l'enseignement au primaire et au secondaire est passé de 208 qu'il était en 1861 à 203 en 1888, pour remonter

ensuite à 205 en 1898 et cela jusqu'en 1905. Par la suite, le nombre de jours d'enseignement par année n'a jamais cessé de décroître : 198 en 1937; 196 en 1948; 191 en 1956, et finalement 180 avec les programmes-cadres et les programmes-habiletés. Il est intéressant de noter à ce sujet l'intention du ministère de prendre les mesures nécessaires pour que soit respecté le minimum de cent quatre-vingts (180) jours de classe, qui «*sont devenus un minimum rarement atteint*». Cette initiative fut l'objet de consultations avec le «Livre vert» et reprise ensuite dans l'énoncé de politique du ministère («Livre orange»).

Graphique 4

Évolution du nombre de jours d'enseignement par année



*Sources:
1861: Circulaire no.12 de 1849;
1888 à 1956: Codes scolaires;
1969: Règlement no.7;
1981: Règlements concernant le régime pédagogique de 1981.

À première vue, de telles informations sur l'évolution du régime pédagogique des écoles primaires et secondaires semblent fournir des munitions à ceux qui regardent le passé avec nostalgie, qui déplorent le manque de qualité de l'enseignement primaire et secondaire actuel et qui considèrent finalement que les élèves apprenaient plus jadis à l'école en comparaison à celle d'aujourd'hui. Il ne faudrait pas cependant aboutir trop vite à de telles conclusions parce que

ces seules données, en l'absence de connaissance sur le contexte, ne nous permettent pas d'interpréter le sens de ces transformations. Certes, ces données sont des indications intéressantes et interrogent dans une certaine mesure la qualité de la formation à l'école primaire et secondaire, mais il importe également de prendre en considération bon nombre de facteurs complémentaires susceptibles de nuancer des conclusions trop hâtives. Un simple exemple suffira. On sait que les conditions de vie dans lesquelles vivaient un nombre considérable de «Canadiens-français» au siècle dernier contribuaient certainement à faire de la fréquentation scolaire une réalité bien aléatoire, et par conséquent, le nombre de 208 jours maximum potentiels de classe en 1861 ne devait pour ainsi dire jamais être atteint, et ce pour une grosse partie de la population, surtout rurale à l'époque, qui devait faire face aux rigueurs du climat, à l'absence ou à la mauvaise qualité des routes ainsi qu'aux exigences de la terre (moissons, semences, labours, etc.).

Ces mises en garde nous incitent à faire une autre remarque sur laquelle nous aurons d'ailleurs l'occasion de revenir. L'analyse à laquelle nous nous livrons présentement se limite à une analyse des textes officiels qui ont guidé la pratique éducative autour de ces quelques 130 années. Or, chacun sait qu'il peut y avoir un écart considérable (irréductible diront certains) entre ce qui est prescrit dans les programmes (stratégies pédagogiques, contenu des programmes, etc.) et ce qui se fait concrètement dans la classe. Néanmoins, il ressort de ces informations que, dans les textes officiels, le nombre d'heures hebdomadaires accordé à l'enseignement primaire et secondaire a diminué considérablement. Et comme s'il en fallait davantage, la réforme de l'enseignement des années soixante n'a fait que continuer une tendance générale à la baisse déjà commencée beaucoup plus tôt. Ces données, associées à d'autres, permettent de poser un certain nombre de questions quant à la qualité de la formation offerte par les programmes d'enseignement primaire et secondaire. Nous aurons l'occasion de revenir ultérieurement sur cette question.

2.2 Les finalités et objectifs

Les finalités et les objectifs sont sans aucun doute parmi les éléments les plus significatifs des programmes scolaires. Ils sont en effet tributaires d'un ensemble de conceptions et d'idées sur l'école elle-même, sur son rôle dans la société, sur l'enfance, etc. Ils sont en fait l'expression d'une rationalité, d'une représentation du réel et de ce qu'il devrait être. L'étude de l'évolution des finalités et des objectifs des programmes devrait donc permettre de déceler des dimensions intimes des programmes ainsi que les points de rupture ou de continuité avec le passé.

Parmi les dimensions de la grille d'analyse qui ont trait aux objectifs, quelques points particulièrement significatifs retiendront notre attention. D'abord, les finalités elles-mêmes, leur provenance, c'est-à-dire ce qui dicte ces buts et finalités. Nous aborderons ensuite la question des secteurs touchés par les objectifs (cognitifs, affectifs, psychomoteurs) et enfin la centration des finalités, c'est-à-dire ce que visent particulièrement ces buts et finalités de l'école, de façon générale d'abord et ensuite selon les ordres d'enseignement en particulier.

2.2.1 La provenance des objectifs

Comme nous l'avons expliqué plus haut, le curriculum est le fruit de délibérations entre des acteurs. En ce sens le curriculum est, ou bien le produit d'une rationalité particulière, ou encore le fruit d'un compromis entre plusieurs rationalités en «concurrence». En d'autres termes les objectifs des curricula tirent leur source d'univers de représentations particuliers. Aborder la question de la provenance des objectifs constitue donc une entreprise de dépistage d'univers symboliques particulièrement déterminants pour une époque donnée. L'exemple le plus connu d'univers symboliques est probablement la science. La science constitue en effet un arsenal symbolique, d'une part fournisseur d'éléments explicatifs de ce qui est, mais qui peut également se

transmuer en système normatif, et devenir porteuse d'éléments de justification de ce qui «devrait être». La science constitue, potentiellement à tout le moins, le fondement possible d'objectifs pour les programmes. L'analyse transversale de la provenance des objectifs devrait donc nous permettre de déceler les systèmes symboliques les plus déterminants pour les concepteurs de programmes à différentes époques.

Dans les programmes plus anciens, c'est-à-dire avant 1923, les buts et objectifs de formation ne font que très rarement l'objet de justifications explicites. Cependant, l'omniprésence de la religion dans le programme, tout comme d'ailleurs dans l'ensemble de la société canadienne-française de l'époque, laisse facilement penser que les seules sources des buts et finalités que l'on peut identifier sont, ou bien la religion, ou ce que l'on pourrait appeler vaguement «le savoir traditionnel». En effet, nous savons qu'à l'époque où ont été écrits ces anciens programmes, la religion et la tradition sont en quelque sorte les fondements de la société québécoise, que l'on nomme à juste titre société traditionnelle. D'un côté, le caractère religieux s'exprime, par exemple, par des propos comme ceux que l'on retrouve dans le code scolaire de 1899 où il est écrit au tout début des notes pédagogiques que «*L'enseignement de la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme des études et doit se donner dans toutes les écoles*» (Règlement du Comité catholique, 1899, p. 54). De l'autre côté, toujours dans ces règlements du Comité catholique, concernant le caractère traditionnel de la société québécoise, il est écrit au sujet de l'enseignement de l'agriculture cette fois, que «*Notre population étant surtout agricole, ce serait rendre un service éminent au pays que d'inspirer aux enfants de la campagne l'estime et le goût de l'état de leurs pères, et de leur faire sentir combien il est honorable et heureux*» (p. 58).

L'absence de justification particulière aux buts et finalités des programmes pourrait donc s'expliquer par cette homogénéité de la société de l'époque où s'enracinait l'école. Tout se passe comme si les finalités n'avaient pas besoin de faire l'objet d'explicitations ou de justifications particulières, parce qu'elles

tirent leur origine d'un univers symbolique presque unanimement partagé. En d'autres termes, ce sont des réalités qui «tombent sous le sens».

Il en va de même des contenus de programmes. On remarque que les vieux programmes comprennent, d'une part, des matières dont l'apprentissage est directement orienté vers des pratiques utilitaires, que nous appellerons plus tard des objectifs centrés sur la société et, d'autre part, des apprentissages dont les finalités n'ont rien à voir avec les exigences d'un métier particulier et peuvent difficilement se justifier par une quelconque contribution à la formation de la personnalité. Par exemple, comment expliquer que l'on enseigne dans le programme de géographie des apprentissages du genre «Quelles montagnes trouve-t-on entre la Suède et la Norvège?» ou encore, «Citez les principaux fleuves de l'Afrique»? En fait, la seule explication possible à la présence de ces enseignements est que ce sont là des matières héritées du passé et dont personne ne songe à remettre en question la pertinence; leur seule présence dans les programmes antérieurs la justifie. En fait, la tradition fournit et constitue à cette époque un ensemble de réponses aux problèmes les plus divers, dont ceux de l'enseignement en particulier.

Un changement important quant à l'origine des buts et finalités survient en 1923, alors que Mgr Ross introduisit des considérations psychologiques dans les programmes d'enseignement. Mgr Ross a le souci de la psychologie de l'enfant et c'est cette préoccupation qui lui fait écrire que l'école élémentaire doit être *l'école des éléments*. Dans une lettre au comité catholique en 1921, il écrit qu'il faut tenir compte des lois de la nature et qu'on ne peut donner à l'enfance ce qui appartient à l'âge adulte. Pour la première fois, les finalités de l'école élémentaire sont dictées de façon explicite par une rationalité scientifique, c'est-à-dire par ce que la psychologie nous apprend au sujet de la nature particulière de l'enfant, de ses capacités intellectuelles principalement. Cette référence explicite à la psychologie ne suffit cependant pas à enlever à la religion toute crédibilité en matière «d'inspiration» des buts et finalités de l'école. Dans le programme de 1956, par exemple, à propos du but et de l'esprit

du programme du secondaire, on retrouvera encore une citation tirée de l'encyclique sur l'éducation : «*Dans l'ordre présent de la Providence, c'est-à-dire depuis que Dieu s'est révélé dans son Fils unique, qui seul est la Voie, la Vérité et la Vie, il ne peut y avoir d'éducation complète et parfaite en dehors de l'éducation chrétienne*» (p. 11).

Curieusement, les buts et finalités des programmes-cadres ne feront l'objet d'aucune justification, du moins de façon explicite. En fait, ces objectifs et ces structures nouvelles semblent tous être en réponse au grand principe général de respect des différences individuelles. C'est le règlement no. 1, adopté par le ministère de l'Éducation en 1965, qui «*indique les modalités générales de la réorganisation pédagogique de nos écoles élémentaires et secondaires et formule les règles à observer dans la préparation d'un plan d'action concrète, propre à chaque milieu*» (École coopérative, p. 7). Or, deux postulats fondamentaux sont à la base du règlement no 1 : Toute la réorientation pédagogique est axée sur l'enfant, c'est-à-dire que «*toutes les mesures proposées ont comme objectif primordial d'assurer à chaque enfant une formation équilibrée en lui permettant de progresser au rythme qui convient le mieux à ses aptitudes et à sa personnalité*» (p. 7); et deuxièmement, la participation du personnel enseignant est essentielle.

Avec les programmes-habiletés cependant, on insistera beaucoup sur les raisons qui ont incité les concepteurs de ces programmes à concevoir tel ou tel objectif. Ce qu'il y a de nouveau à cet égard, c'est la prise en compte des besoins de la société pour la conception des objectifs. On tiendra compte : «*des finalités de l'éducation, des besoins et intérêts de l'adolescent, du contenu de la matière concernée, des attentes de la société, de la conception de la matière en question et de la conception de l'apprentissage*» (Programme d'études secondaires, éducation physique, p. 14). Pour la première fois donc, il sera non seulement question des besoins des élèves, de leurs caractéristiques psychologiques et physiologiques, mais également des «attentes de la société». Cela ne signifie pas que les impératifs sociaux étaient complètement ignorés dans les programmes

précédents, mais la référence explicite aux attentes de la société est quelque chose de nouveau.

D'autres sources ont aussi inspiré la conception des buts et finalités des programmes-habiletés. Il est question de l'évolution des disciplines elles-mêmes, des résultats des recherches psychopédagogiques et, évidement, des valeurs admises dans le milieu. On fait aussi référence à la charte internationale des droits de l'homme, à la charte québécoise des droits et libertés de la personne, ainsi qu'à la déclaration des droits de l'enfant. Un côté légaliste, et non plus exclusivement psychologique, apparaît donc avec les nouveaux programmes, comme s'ils étaient le reflet d'une société où les devoirs et la morale avaient cédé la place à une autre où les droits individuels primaient.

2.2.2 Les secteurs touchés par les objectifs (cognitif, affectif, psychomoteur)

Nous avons identifié trois secteurs susceptibles d'être touchés par les objectifs des programmes : le cognitif, le psychomoteur et le domaine de l'affectif. À propos de ces différents secteurs il apparaît que, pour l'ensemble des programmes, et depuis le début des programmes analysés, ils font l'objet de finalités particulières. En d'autres termes, pour l'ensemble des programmes, on retrouve des objectifs visant à développer le psychomoteur (par exemple, en insistant sur les besoins qu'ont les enfants de suivre des modèles pour le dessin, ou encore dans le sens du maintien, de la propreté ou de l'hygiène (Langevin, 1864, p. 6), on retrouve également des finalités visant à développer le domaine du cognitif (c'est, on s'en doute, le secteur le plus favorisé depuis toujours à l'école) et enfin on insiste aussi sur l'affectif (anciennement ce domaine était assimilé à la dimension morale et visait à réprimer les défauts de caractères de la personne). Bref, pour les anciens programmes, comme pour les nouveaux, on cherche à développer l'enfant dans toutes ses dimensions, physique, cognitive, et affective.

Si toutes les dimensions de l'humain sont traitées à l'école, elles ne le sont pas nécessairement de la même façon d'une époque à l'autre. C'est le cas particulièrement des considérations sur le domaine de l'affectif. En effet, dans les vieux programmes, comme celui de 1861 notamment, on traite de l'affect en termes de passions à contrôler. La dimension affective y est subordonnée à la dimension morale, c'est-à-dire que l'on considère que l'enfant doit apprendre à contrôler ses penchants naturels, grâce par exemple à l'enseignement de la bienséance. Même en 1923, Mgr Ross, malgré son approche inspirée de la psychologie, insistera pour indiquer que l'école crée *«les initiatives morales»* propres au chrétien et au citoyen. Considérer ainsi la dimension affective de l'humain est une perspective entièrement différente de celle des programmes plus récents dans lesquels on insiste beaucoup pour que puissent s'exprimer les penchants naturels de l'enfant, pour que l'enfant lui-même libère son affectivité, pour qu'on lui permette de donner libre cours à ses potentialités, etc. On écrit dans le «Livre orange» que, de façon générale, les finalités de l'éducation sont de *«Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen»* (p. 29). On constate là, en effet, un changement important quant à la façon de concevoir la dimension affective de l'individu.

En ce qui concerne la formulation des objectifs, pour les programmes d'examen et indicatifs, les finalités de l'école et du programme en général ne sont pas indiquées explicitement. Les seuls objectifs présents sont ceux que l'on retrouve dans le descriptif du programme comme tel, et dans ce cas, leur présentation ne suit aucune règle définie. Ils varient en précision d'une matière à l'autre. En fait, comme leur nom le signale, les programmes indicatifs «indiquent» au professeur ce qu'il doit faire et enseigner. Ils ne proposent pas dans le détail une liste de contenus à voir et ne mentionnent aucune information en rapport à ce que l'élève doit voir ou faire. Au fur et à mesure que se précisera le contenu des programmes eux-mêmes, les finalités générales des programmes s'élaboreront parallèlement. La formulation deviendra plus «systémati-

que», on nommera mieux les finalités de l'école et des programmes en fonction de domaines de développement particuliers. Avec le «Livre orange» du ministère et avec les programmes-habiletés, les finalités du système d'éducation sont très bien explicitées et formulées dans les programmes selon la technique des objectifs de comportement. C'était d'ailleurs une des raisons d'être du «Livre vert». On consacre en effet plusieurs pages à la description de ces finalités qui deviendront des principes directeurs pour les concepteurs de programmes.

2.2.3 Évolution de la centration des objectifs

Un des traits marquants de l'évolution des buts et finalités de l'école concerne la centration des objectifs. Nous avons retenu trois points de centration des buts et finalités : d'abord, les finalités centrées sur l'individu (I), c'est-à-dire les finalités orientées vers la satisfaction immédiate des besoins de chacun, vers l'expression de soi. Le meilleur exemple de ce type de finalités est sans doute celui de la maternelle telle qu'on la connaît aujourd'hui.

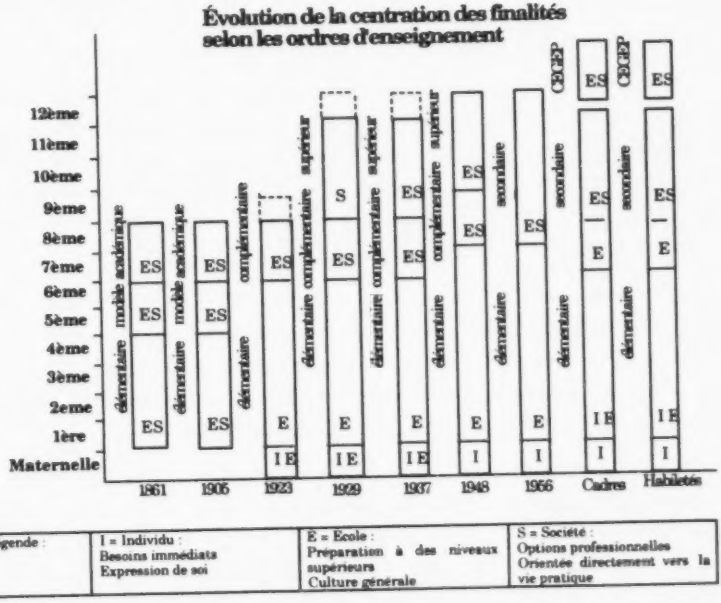
Le deuxième point de centration est l'école (É), il s'agit de finalités qui visent la préparation à des niveaux supérieurs, ou à l'accroissement de la culture générale. Ces finalités concernent des apprentissages qui ne sont pas directement utiles dans la vie de tous les jours. Elles ne sont donc pas l'objet d'un savoir pratique ou professionnel mais scolaire avant tout.

Le troisième point de centration que nous avons retenu est la société (S). Ici nous faisons référence, par opposition aux finalités centrées sur l'école, à un enseignement spécialisé qui est fonction d'une option professionnelle, c'est-à-dire un enseignement orienté directement vers la vie future de l'élève comme travailleur.

La tendance générale que nous observons est celle-ci (Graphique 5) : avec le temps, les finalités centrées vers la société, donc qui visent l'apprentissage de savoirs orientés vers la vie pratique, se déplacent progressivement vers le haut, elles sont en quelque sorte reportées vers les ordres d'enseignement

supérieurs, à mesure que ces ordres apparaissent. En d'autres termes, on peut affirmer que la fonction de «socialisation première» de l'école, que l'on pourrait définir pour nos besoins comme étant tout ce qu'un individu doit apprendre pour être un «citoyen ordinaire et autonome», prend de plus en plus de temps à acquérir.

Graphique 5



Legende :	I = Individu : Besoins immédiats Expression de soi	E = École : Préparation à des niveaux supérieurs Culture générale	S = Société : Options professionnelles Orientée directement vers la vie pratique

Plus en détail, il apparaît que dans les premiers programmes, c'est-à-dire de 1861 à 1905 inclusivement, les finalités centrées sur la société (S) se retrouvent à tous les ordres d'enseignement. En fait, même si les finalités et les buts du programme sont très timidement exprimés, la nature des enseigne-

ments qui sont donnés à l'époque donnent une indication claire de la centration des finalités. On retrouve par exemple dès les premières années d'école, des cours d'agriculture et de toisé, ce qui s'explique très bien avec une population très fortement agricole. Ce sont en quelque sorte des enseignements qui s'imposent de par les exigences de la société du temps. Pour une bonne part, l'école élémentaire était une école terminale, et cette situation demeura longtemps. Même quelques années plus tard, comme le souligne Audet. «*La commission d'enquête sur la situation des écoles catholiques de Montréal dans son rapport de 1927 affirme que 94% des élèves inscrits quittent l'école en 6e année*» (p. 278). Et en plus, on sait que la situation était meilleure dans la métropole que dans le reste de la province.

Dans le graphique, on remarque également que les «E», c'est-à-dire les enseignements centrés sur l'école, sont aussi présents durant cette période de 1861 à 1905. L'école n'était donc pas exclusivement «utilitaire» puisque l'on y étudiait des matières qui n'avaient rien à voir avec les nécessités d'une tâche particulière, c'est le cas par exemple, comme nous l'avons déjà mentionné de l'étude des noms des principaux fleuves d'Afrique!

L'école élémentaire se débarrasse de sa fonction sociale en 1923, principalement sous l'impulsion de Mgr Ross qui, comme nous l'avons déjà souligné, réforme le programme de l'élémentaire en puisant dans une toute nouvelle rationalité, celle de la psychologie (encore thomiste cependant). C'est lui qui évacuera de l'école élémentaire tout apprentissage directement lié à la pratique d'un métier et qui affirmera que «*l'école élémentaire est l'école des éléments*» (1924, p. 59). Toujours en 1923 cependant, le cours complémentaire conserve les finalités centrées sur la société, à cause des demandes des écoles spécialisées à l'effet que les étudiants qui leur arrivent soient bien préparés à ces études (industrielle, agricole, commerciale, ménagère).

Le passage de 1923 à 1929 est marqué par l'arrivée du cours supérieur qui, à ce moment, est résolument centré sur la société. On écrit d'ailleurs dans la première version du programme «*L'enseignement primaire supérieur a pour*

objet essentiel de fournir aux jeunes gens qui se destinent aux carrières commerciales, industrielles et agricoles, aux services publics, ou aux arts et métiers, une éducation et une instruction plus complètes que celles de l'école primaire, mais moins développées que celles des collèges de l'enseignement secondaire, avec orientation bien marquée vers les nécessités pratiques de leur situation probable dans l'avenir» (C'est nous qui soulignons) (1929, p. 3). Cette orientation sera cependant révisée très tôt car, déjà en 1937, dans le nouveau programme qui n'est en fait qu'un réaménagement général, on a réintroduit des enseignements centrés sur l'école. L'objectif du cours secondaire en 1937 devient alors de «*former des esprits aptes à juger sainement des choses ordinaires de la vie et faciliter l'acquisition d'une bonne culture générale moyenne comportant une solide connaissance de la langue maternelle ainsi que des notions substantielles d'apologétique, de philosophie, de littérature, d'anglais, d'histoire, de géographie, de mathématiques, de dessin et de diverses sciences naturelles*» (Anonyme, 1939, p. 129).

Par ailleurs, la fonction «académique» pure de l'école, que l'on a représentée dans le graphique par des «E» seuls, devient une réalité en 1923, encore une fois suite à l'influence de Mgr Ross, qui, comme nous l'avons souligné, fait de l'école élémentaire, l'école des éléments. Cette centration exclusive des finalités tend à «monter» progressivement jusqu'à atteindre l'équivalent de la huitième année (deuxième secondaire) avec les programmes-cadres et les nouveaux programmes. En d'autres termes, la possibilité qu'ont les élèves de se spécialiser dans des secteurs professionnels utilitaires est constamment retardée.

En parallèle, la fonction «académique» potentielle de l'école, que nous pourrions définir comme la *possibilité* de suivre un enseignement sans se spécialiser, est de plus en plus accentuée. Dans le graphique on remarque en effet que les «E» qui ne se retrouvent pas seuls, «montent» de plus en plus loin dans les niveaux. On remarque leur passage de la huitième (8e) à la neuvième (9e) (officieuse) en 1923, à la douzième (12e) (officieuse) en 1929, à la 12e officielle en 1948 et avec la création des cégeps, à la «treizième» (13e) (Notons

cependant la possibilité qu'ont les étudiants du cégep de choisir entre deux grands champs de formation générale : les sciences humaines et les sciences «pures»).

Enfin, notons que les finalités spécifiquement centrées sur l'individu deviennent le fait de la maternelle avec le programme de 1948, c'est-à-dire après que le cours préparatoire soit devenu la première année, le 27 septembre 1939. Dans le graphique, les «E» montent de la maternelle à la première année.

Bref, en ce qui concerne la provenance, les secteurs touchés et la centration des objectifs, nous constatons un certain nombre de points de rupture et de continuité. En ce qui concerne la provenance des objectifs, le point marquant est sans doute «l'apparition» de la psychologie comme fondement des objectifs et des finalités du programme. Avec la réforme, une insistance sur le respect des différences individuelles et sur les besoins de la société viendront tour à tour donner une dimension nouvelle aux finalités des programmes.

À propos de l'évolution de la centration des objectifs, on peut retenir que la reconnaissance du statut véritablement «élémentaire» de l'école élémentaire, c'est-à-dire, l'évacuation de toutes les matières de spécialisation, marque une rupture importante qui survient donc en 1923. Nous retenons également comme fait marquant le «bouleversement» que subissent les objectifs à chaque fois qu'un ordre d'enseignement est créé. Ainsi les réformes de 1929 et celles de 1964, avec la création des cégeps ont provoqué un réajustement des finalités des ordres d'enseignement déjà existants.

Enfin, concernant les secteurs touchés par les objectifs, on assiste plutôt à une continuité tout au long de l'histoire des programmes qu'à une ou des ruptures.

2.3 Pédagogie

La réforme de l'éducation au Québec a été l'occasion d'introduire ici une nouvelle approche pédagogique appelée pédagogie nouvelle, et dont les origines remontent en Europe au début du siècle avec Montessori, Neill, Freinet, etc. L'analyse des stratégies d'enseignement préconisées au cours de ces quelques 130 années nous permet de voir dans quelle mesure la réforme de l'enseignement a effectivement suscité des éléments pédagogiques nouveaux.

2.3.1 Stratégies d'enseignement

L'analyse des stratégies d'enseignement est particulièrement intéressante si on s'attarde d'abord à la façon dont il est question de la pédagogie traditionnelle dans les documents importants de la réforme de l'éducation. En effet, ce discours sur la pédagogie traditionnelle s'avère d'abord un exemple éloquent de la structure argumentative à l'oeuvre avec la réforme, et d'autre part, il montre comment cette forme de rhétorique incite à l'exagération et même à la caricature. En effet, lorsque l'on s'attarde à la façon dont on parle de la pédagogie traditionnelle dans ces textes, on constate à quel point la pédagogie «traditionnelle» était présentée comme étant marquée par l'encyclopédisme, le verbalisme, la mémorisation, bref par un certain dogmatisme. Mais à la lumière des informations tirées des programmes eux-mêmes, cette illustration de la pédagogie traditionnelle se révèle n'être qu'une caricature de la pédagogie effectivement préconisée dans les programmes pré-réformistes. Peut-être que la pédagogie pratiquée dans les classes elles-mêmes était effectivement traditionnelle, mais il est loin d'être évident d'après les écrits des programmes que ceux-ci étaient aussi traditionnels que le portrait que ses détracteurs en dressaient.

En fait, lorsqu'il est question de la pédagogie traditionnelle, on retrouve deux types de discours qui sont présentés, dont l'un est manifestement minoritaire. Il s'agit d'un discours relativement réaliste, qui tempère les choses

pour ainsi dire, bref un discours qui ne tombe pas dans les excès de la polémique. Par exemple, dans le document L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement no. 1, texte qui présente l'organisation et les principes qui présideront à l'organisation de l'école secondaire et publié en 1966 par le ministère, il est écrit que les programmes d'avant la réforme incitent «*à un enseignement livresque, ils empêchent dans une certaine mesure l'individualisation de l'enseignement et la pratique de l'école active, quelles que soient par ailleurs les bonnes intentions qui l'inspirent. Ces quelques observations prouvent qu'une réforme scolaire demeure sans lendemain si elle se contente de décrire les objectifs généraux sans, pour autant, proposer une réorganisation interne de l'élémentaire et de son programme*» (p. 30). Ces propos nous semblent assez justes, dans la mesure où ils tiennent compte d'une double réalité : d'une part, les programmes eux-mêmes et, d'autre part, la possibilité d'appliquer ce que ces mêmes programmes préconisent.

Là où le bât blesse cependant, c'est lorsque vient le temps de défendre et de justifier la pédagogie nouvelle qui accompagne la réforme de l'enseignement : on verse alors dans l'exagération et la polémique. Si on en croit Kessler (1964), cette façon d'argumenter est caractéristique des tenants de la pédagogie nouvelle. Pour lui, la pédagogie nouvelle se pose en s'opposant, et de ce fait elle nie pour les besoins de sa cause à défendre certains aspects de la pédagogie traditionnelle, notamment la présence d'un souci de l'enfant (de son quotidien, de ses expériences, de sa «réalité»). Il nous semble que la critique portée par les partisans de la pédagogie nouvelle s'adresse plus aux abus des pratiques d'enseignement antérieures qu'aux programmes eux-mêmes. Dans le texte L'école coopérative, qui constitue l'un des textes importants de la réforme de l'enseignement, dans lequel il est surtout question de l'organisation de l'école, l'argumentation est construite «en deux temps», de façon à s'opposer aux pratiques d'avant le réforme : aujourd'hui, c'est... Demain ce sera... «*Aujourd'hui : L'unité classe-degré est artificielle parce que purement administrative. Elle masque les écarts réels qui existent entre les individus qui la composent. Demain : L'unité groupe-matière est réelle parce qu'elle se fonde sur l'homogénéité*

des aptitudes des élèves qui le composent, eu égard à telle matière dans telle discipline» (p. 87). Cette forme de rhétorique manichéenne construit une caricature des pratiques précédentes dans le but d'inciter à l'action, au changement, à la rupture avec le passé. Ce genre de refus du passé n'est d'ailleurs pas propre au domaine de l'éducation. Nous y reviendrons.

En plusieurs endroits dans les textes de la réforme on retrouve ce genre d'argumentation. Dans L'école coopérative encore, on écrit que l'école élémentaire doit viser la formation fondamentale plutôt que la formation encyclopédique, et la formation plutôt que l'information. Ce qui semble sous-entendu ici c'est que l'objectif de l'école élémentaire pré-réformiste était la formation encyclopédique et la diffusion d'informations, ce qui est faux. En effet, en 1923, dans l'appendice A des règlements du Comité catholique qui concerne le programme d'études pour les écoles primaires élémentaires catholiques, on peut lire que le maître doit bien se pénétrer des principes suivants : *«1. l'école primaire est l'école des éléments; elle donne les notions fondamentales des connaissances indispensables à tout homme avant d'aborder aucune spécialité qui fait suite à l'école primaire. 2. En outre, elle doit créer les initiatives d'esprit, par les habitudes d'observation, de jugement, de réflexion qui assurent une base au travail intelligent, à la vie intellectuelle. 3. Elle doit créer les initiatives morales en donnant aux enfants les quelques principes qui dirigent la vie du chrétien et du citoyen, et en lui faisant contracter les quelques habitudes qui orientent toute sa vie morale. Le programme n'est pas une fin à atteindre, une masse à observer; c'est un moyen rationnel d'orienter sûrement la vie intellectuelle et morale de l'enfant»* (p. 59).

Autre exemple d'exagération : dans le «Livre vert» du ministère on fait l'inventaire des modifications qu'a subies l'école primaire depuis la réforme. On écrit que parmi les améliorations apportées, *«l'école a été amenée progressivement à dépasser son caractère presque exclusivement utilitaire»* (p. 35). On écrit également que l'école est devenue plus attentive aux valeurs des enfants. Ces affirmations sont cependant difficilement conciliables avec certains faits. Si on

recule au tout début de nos programmes, on apprend qu'aussi tôt qu'en 1865, Mgr Langevin, alors directeur de l'école normale Laval, écrivait : «*L'instituteur doit habituellement procéder du connu à l'inconnu parce que c'est la méthode la plus naturelle, qui fait saisir le plus les choses aux enfants, et qui leur apprend le mieux à tirer les conséquences de ce qu'ils savent déjà*». On parle donc ici d'un enseignement qui pouvait être soucieux de la réalité dans laquelle vivent les jeunes, d'un enseignement qui pouvait s'inspirer du quotidien, et non d'un enseignement exclusivement encyclopédique, sans lien avec la réalité de l'enfant et de ses préoccupations quotidiennes. En 1888, le Code scolaire faisait l'éloge de l'enseignement intuitif grâce à l'utilisation du tableau noir. L'enseignement intuitif était recommandé pour l'enseignement de la calligraphie, du dessin, du calcul, de la grammaire et de toutes les branches en général. En 1905, dans le Code scolaire encore une fois, on écrivait à propos du procédé intuitif : «*si le maître veut être compris, surtout des plus jeunes enfants, il lui faut absolument user de ce moyen d'instruction. Utiles et même nécessaires dans toutes les classes du cours élémentaire, les procédés intuitifs seront aussi très précieux dans les cours supérieurs; quand on y abordera, par exemple, des notions nouvelles; et, d'une manière générale, dans les leçons de sciences naturelles*» (p. 25). En 1923, on décrivait ainsi la façon dont on doit procéder dans une leçon : «*a) Partir de l'observation des cas particuliers : faits, exemples, - pour les comparer et en faire sortir la loi ou la règle à laquelle ils sont tous soumis : c'est l'induction, appelée par plusieurs méthode inductive, par d'autres procédé inductif (...)*» (1924, p. 61). En 1948, on faisait l'éloge des méthodes actives, que l'on définissait comme des méthodes «*qui laissent à l'enfant le libre jeu de ses facultés, favorisent le développement de ses dispositions naturelles et, de ce fait, rendent l'école plus attrayante*» (p. 3). Dans ce programme, en plus de préconiser explicitement un enseignement intuitif et des méthodes actives, on prenait soin de mettre en garde contre les dangers que représentent l'encyclopédisme et le verbalisme, «*deux grands écueils à éviter*». Toujours en 1948, on trouvait dans le programme d'enseignement du dessin des «directives psychologiques», signe de l'importance accordée à la psychologie, à des métho-

des et des exercices adaptés aux capacités des enfants. Même chose dans le cas de l'enseignement ménager, pour lequel il était demandé de tenir compte *«des réalités psychologiques, se rappelant qu'on ne peut exiger, de fillettes de 6 ou 8 ans, l'habileté manuelle et le sérieux qu'on attend des adolescentes»* (1948, p. 407). Dans ce que l'on peut considérer comme les «principes directeurs» du programme (version 1959), on peut lire que le nouveau programme *«s'appliquera à présenter les différentes matières du programme non pas tant comme des connaissances à apprendre et à retenir de mémoire que comme des problèmes à résoudre»* (p. 6).

Bref, ce qui ressort de toutes ces informations c'est que, d'une part, la pédagogie traditionnelle fait quand même appel à des notions de psychologie, introduites par Mgr Ross en 1923, et du strict point de vue des stratégies d'enseignement préconisées, la réforme de l'enseignement ne marque pas de véritable rupture avec le passé. On retrouve avec la réforme des éléments de pédagogie qui étaient déjà présents avant. Sans doute que dans les faits, la pédagogie pré-réformiste était très traditionnelle, possiblement à cause des structures scolaires de l'époque qui ne permettaient pas l'application des principes préconisés et possiblement aussi parce qu'on avait une vision fort différente du maître et de l'enfant. Mais dans l'esprit, c'est-à-dire dans le texte des programmes, la pédagogie traditionnelle ne s'assimile pas aussi automatiquement à ce que l'on a souvent dit d'elle.

2.3.2 Les activités d'apprentissage

En ce qui concerne les activités d'apprentissage proposées aux étudiants, on remarque une première période qui va de 1861 à 1923 inclusivement et au cours de laquelle les activités d'apprentissage ne font pas l'objet d'une présentation systématique. Comme nous l'avons déjà souligné, à cette époque le programme contenait surtout des indications utiles au professeur, ce qui explique cette absence relative de précision au sujet des activités d'apprentissage proposées. On retrouve seulement certaines indications, par ricochet, portant

sur des procédés d'enseignement mais qui informent indirectement au sujet des activités d'apprentissage. Par exemple, dans les notes pédagogiques du code scolaire de 1890, on écrivait à propos de l'enseignement de la grammaire : «*On doit commencer par des exemples, multiplier ces exemples, et mettre ainsi les élèves sur la voie des définitions ou des règles, énoncer ensuite les règles et faire des exercices d'application et d'intervention*» (Règlements du Comité catholique, p.38). Dans le cas de l'enseignement de l'arithmétique on écrivait que «*les problèmes doivent être empruntés à la vie réelle et avoir trait à des questions usuelles et utiles* (c'est nous qui soulignons)» (p. 39). On a donc là une piste pouvant laisser penser à certaines activités auxquelles les élèves pouvaient s'adonner.

L'attention que l'on portera à la psychologie dès 1923 n'a pas véritablement d'impact sur les activités d'apprentissage proposées, si on les considère isolément, c'est-à-dire, en faisant abstraction du rôle que doit y tenir le professeur. En fait, les activités d'apprentissage proposées seront présentées de façon plus systématique, et toujours en gardant à l'esprit le besoin pour les enfants de manipuler, d'apprendre par la découverte et par la méthode inductive. On peut lire par exemple, pour le programme de 1923 «*On devrait étudier ensemble, en faisant un large emploi de la méthode d'observation et d'invention, toutes les spécialités du programme*» (Conseil de l'instruction publique, 1924, p. 20).

À propos de la mémoire, on écrit qu'«*il faut faire comprendre avant de faire apprendre. On s'assurera donc toujours que l'idée est comprise avant de confier à la mémoire le mot qui l'exprime*» (Conseil de l'instruction publique, 1924, p. 23). On écrit également qu'il faut, à l'occasion, faire travailler les élèves en leur donnant des interrogations. «*Pour provoquer l'activité intellectuelle de l'élève, il faut diriger son observation dans une causerie vivante et simple. Les questions devront varier pour mettre tour à tour en activité les sens, l'imagination, la mémoire, la raison, la conscience*» (Conseil de l'instruction publique, 1924, p. 23).

En 1947, pour toutes les matières, on retrouve des exemples ou des suggestions d'activités pour les enfants. Ces indications peuvent être parfois dans la rubrique «Méthodes» comme dans le cas de la lecture, où on demande de faire lire les enfants à voix haute, ou en silence. «*La lecture terminée, le maître incite les élèves à donner leurs impressions, à dire quelles pensées, quelles actions, quels sentiments, quelles images les ont frappés davantage*» (Département de l'instruction publique, 1946, p. 758). Parfois, on retrouve ces indications dans le programme lui-même : «*ils s'exercent à le (le signe) reconnaître, à le découvrir, à le tracer dans l'air, sur le tableau noir, sur leur cahier, jusqu'à ce qu'ils puissent l'associer parfaitement au son qu'il représente*» (Département de l'instruction publique, 1946, p. 765).

Dans le programme de langue française (pour la grammaire et analyse), on utilise les expressions «faire observer», «faire remarquer», «faire découvrir» en expliquant dans un *nota bene* le sens précis de ce genre d'expression. On peut donc lire que «*les expressions faire observer, faire remarquer, faire constater, faire découvrir, que l'on rencontre dans le programme, signifient que le maître doit faire acquérir à l'élève une connaissance expérimentale du fait de langage qui lui a été signalé, et le rendre capable de le reconnaître, de le comprendre et de l'appliquer au besoin, mais qu'on n'exige pas, à ce moment, que l'élève apprenne par cœur, pour l'examen, la définition ou la règle de grammaire qui s'y rapportent. On peut cependant lui demander à l'examen des applications pratiques de ces faits de langage*» (Département de l'instruction publique, 1946, p. 779). Par exemple, pour l'analyse, on demande d'habituer d'abord les élèves à découvrir et à bien reconnaître dans un texte lu les mots de même espèce, ou encore : «*Faire relever (...) dans le texte tous les verbes, tous les noms, etc.*» (Département de l'instruction publique, 1946, p. 783).

En ce qui concerne maintenant la période post-réformiste, soulignons d'abord que, avec les programmes-cadres, les propositions d'activités d'apprentissage sont relativement rares. À cette époque, on le sait, les marges de manoeuvre des enseignants sont telles qu'il leur revient de déterminer les activités d'apprentissage les plus appropriées.

L'avènement des programmes-habiletés cependant marque un changement radical puisqu'une quantité importante d'activités d'apprentissage y seront présentées. Déjà lors de la publication du «Livre vert», le ministère annonçait l'importance que prendront les activités d'apprentissage avec ces programmes. On écrivait que *«l'école compte sur une diversité d'activités d'apprentissage pour former l'enfant. Elle constitue aussi un milieu de vie formateur dans lequel l'enfant est soutenu et suivi constamment par le titulaire de la classe»* (p. 44).

Malgré qu'elles soient très largement explicitées et élaborées, les activités d'apprentissage proposées dans les programmes-habiletés ne se démarquent pas sensiblement de celles proposées dans les programmes pré-réformistes, si, encore une fois, on les considère isolément de la représentation du rôle du professeur. Les mêmes principes généraux semblent donc guider les activités d'apprentissage, c'est-à-dire qu'on recommande au professeur de faire réfléchir l'enfant sur les réalités de la vie quotidienne, de les faire manipuler, de favoriser un apprentissage par action, etc. Pour le primaire, principalement, on dit que l'enfant doit être actif. Cela se traduit dans des situations de la vie réelle où les enfants sont amenés à aller vers d'autres compagnons pour des fins de communication, à être en mouvement pour répondre à certains besoins, à faire des choix, à manipuler, à explorer, à exprimer leurs intérêts et goûts, à analyser la réalité, à confronter leur expérience personnelle, à cueillir des données et à les traiter, à rechercher et à interagir, etc.

Toutes les activités dans les programmes-habiletés tournent autour de trois domaines qui sont : les habiletés, les attitudes et les connaissances. Dans leur analyse des programmes du primaire, Hensler Méhu, Raymond et Elbaz (1986), constatent que dans la plupart des matières on recommande des activités *«le moins artificielles possible; on favorise l'utilisation d'éléments de l'environnement extra-scolaire et on suggère que certaines activités se déroulent dans un contexte pluridisciplinaire»* (p. 11).

On recommande également des activités qui permettent l'exercice et la pratique d'habiletés; une même activité doit favoriser la réalisation de plusieurs types d'apprentissages comme l'acquisition de connaissances, habiletés, attitudes, techniques. Le même objectif doit être poursuivi à travers plusieurs activités, etc.

Dans le numéro de la revue Prospective (1985) consacrée aux nouveaux programmes, Nicole Tardif écrit à propos de la situation d'apprentissage que le moyen privilégié est de «*faire vivre à l'élève des situations axées sur le vécu : son vécu personnel et son environnement*» (p. 8). On parle alors d'une «*Pédagogie expériencielle de situation*» (p. 8). L'apprentissage est perçu comme un processus actif, où les interactions et la coopération entre les élèves sont des notions importantes.

On écrit finalement «en guise de finale» que dans le but de diversifier les activités de l'élève, l'éducateur doit se soucier des trois dimensions d'une expérience d'apprentissage : «*construction de connaissances, développement d'habiletés mentales transférables et perfectionnement du comportement social, affectif, physique, moral et / ou religieux*» (p. 9).

Bref, on peut relever trois périodes en ce qui concerne les activités d'apprentissage. Une première qui se caractérise par une absence presque totale d'activités d'apprentissage et va de 1861 à 1923. La seconde période va jusqu'à la réforme, les activités d'apprentissage font l'objet d'une présentation de plus en plus systématique. Enfin, la période post-réformiste qui ne se présente pas véritablement comme une rupture avec le passé mais plutôt comme une accentuation et une systématisation d'éléments présents à la période précédente. Cependant, on perçoit des changements «réels» qui surviennent avec la réforme lorsque l'on considère le rôle du professeur en rapport avec ces activités d'apprentissage. Avec les programmes pré-réformistes, malgré l'importance que l'on accorde à la manipulation et aux méthodes inductives, c'est toujours le professeur qui est le guide dans la classe, c'est toujours lui qui contrôle l'ensemble des activités d'apprentissage, qui déter-

mine ce qui sera fait et qui détermine également quelle «réalité» de la vie quotidienne sera le prétexte à tel ou tel apprentissage. Avec les programmes-cadres, le maître deviendra plus «effacé», son rôle passe de guide à celui de «catalyseur». Ainsi les activités d'apprentissage, si elles apparaissent a priori semblables, diffèrent dans l'importance qu'elles accordent aux champs d'intérêt des enfants, et dans le souci réel que l'on accorde à leur réalité et non seulement à la réalité des adultes. Bref, si les activités d'apprentissage pré-réformistes ne sont pas aussi «encyclopédiques» qu'on les a souvent présentées, elles diffèrent néanmoins des activités post-réformistes par leur souci réel de la réalité des enfants et par le rôle plus effacé du professeur qu'elle suscite. En fait, les activités d'apprentissage pré-réformistes mobilisent un enfant diminué et un maître du type modèle à suivre, alors que les activités post-réformistes mobilisent un élève «capable de» et un maître «catalyseur» du processus de développement libre des enfants.

2.3.3 Les modalités d'évaluation

De façon générale, c'est-à-dire non pas dans le détail des matières au programme, mais dans les indications générales, on remarque à propos de l'évaluation que la période pré-réformiste se caractérise par une absence de discours sur le «comment évaluer» même si l'on est d'accord avec le principe de l'évaluation et même si l'évaluation est déjà une préoccupation. Tout se passe comme s'il allait de soi que les activités d'apprentissage fassent l'objet d'évaluation. L'après-réforme, au contraire, se caractérise par un discours systématique sur l'évaluation, sur ses finalités, et les moyens de bien évaluer.

Pour presque l'ensemble des programmes pré-réformistes, on considère l'évaluation comme un stimulant pour les élèves en plus d'être utile pour leur donner un classement. En fait, on devient de plus en plus explicite à propos des évaluations à partir de 1905. Il est question dans ce programme de compositions qui sont «*des exercices écrits destinés à stimuler les élèves, en leur donnant un classement*» (p. 29). En 1924, par exemple, on écrit «*Les devoirs écrits faits à*

l'école - et même dans la famille - doivent occuper une grande place dans l'enseignement primaire. Si utile qu'elle soit, la leçon orale ne saurait tenir lieu de tout le reste» (p. 69).

On sait qu'avec la réforme on insistera pour que soient respectées les particularités des élèves, les forces et les faiblesses de chacun d'eux. Le respect des différences individuelles incitera les autorités à modifier les structures de l'école pour qu'elles s'ajustent mieux à ces différences. C'est ce qui a provoqué la naissance des polyvalentes, où, comme on le sait, les élèves peuvent monter de niveau dans une matière tout en échouant dans une autre, ce que l'on appelle la promotion par matière. C'est donc la naissance du groupe-matière, forme d'organisation de la classe qui se veut plus respectueuse des différences entre les élèves que ne l'était le groupe-classe où les élèves devaient réussir dans toutes les matières pour accéder à un niveau supérieur. Ce système existe aussi au niveau du primaire. On apprend même avec le document L'école coopérative, que le ministère prévoyait qu'avec le règlement no. 1, l'organisation par classe-degré était vouée à disparaître au profit du cours élémentaire sans degré. «*Le système préconisé vise à promouvoir, au sein des groupes de même âge, la formation aussi souvent que l'exige le progrès des élèves, de différents groupes de travail constitués à partir de critères qui tiennent compte des exigences de la formation intégrale de chaque enfant*» (p. 38). Si le critère fondamental pour le classement des élèves restait l'âge chronologique, certains autres critères pouvaient être utilisés pour classer les élèves en groupes plus restreints à l'intérieur des classes. Ces critères devaient être déterminés «*en commun par le personnel académique du cours élémentaire de l'école*» (Article 3 du règlement no 1).

Avec les nouveaux programmes, il sera aussi beaucoup question de l'évaluation continue et de l'évaluation formative. Il est intéressant de constater comment l'importance que l'on accorde à l'enfant, de façon générale, se retrouve dans la conception que l'on se fait de l'évaluation, puisqu'on le considère maintenant responsable de ses apprentissages et que l'évaluation lui

permet de prendre le recul nécessaire à son bon cheminement. «*L'évaluation permet à l'élève de prendre le recul nécessaire pour porter un jugement critique sur le chemin parcouru, de trouver les moyens de s'améliorer et parfois de s'orienter différemment. Si l'évaluation doit avoir un sens ce doit être celui-là*» («Livre orange», p. 97).

2.3.4 Matériel nécessaire à l'implantation du programme

Un des aspects de la vie quotidienne de l'enseignant concerne évidemment l'utilisation de matériel didactique. Dans presque tous les programmes du primaire comme du secondaire, il est question du matériel que devrait contenir la classe. Dans les vieux programmes, de 1861 à 1923, le Code scolaire donnait une description détaillée de ce que devrait contenir l'école et plus particulièrement la ou les classes. On parlait ainsi de : «*Une copie des règlements scolaires et du programme d'études adopté, un tableau détaillé de l'emploi du temps, un journal d'inscription et d'appel d'après la formule approuvée, un crucifix ou au moins une croix et une image encadrée ou une statue de la Sainte-Vierge, une pendule, une cloche d'appel, un timbre ou un signal, un thermomètre, de la craie et des brosses pour le tableau noir, une fontaine à robinets ou un seau couvert et aussi au moins un gobelet, un balai. En plus on devrait retrouver dans chaque école un registre pour les visiteurs, un panier à papier, une méthode de lecture, une série complète des cartes du Canada et du Québec, un globe terrestre, un dictionnaire approuvé et un exemplaire de chacun des livres de classe approuvés, en usage dans la municipalité*» (1899, pp. 72-73).

Il est aussi évidemment question de l'utilisation de volumes. En fait, dans toute l'histoire du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique on retrouve sans cesse des décisions concernant les manuels à autoriser pour l'usage dans les écoles. Une histoire des manuels serait évidemment fort pertinente mais dépasse largement nos propos. Indiquons toutefois certaines remarques au sujet des manuels. On peut lire dans le Manuel de l'instituteur catholique de Paul de Cazes, édition de 1905, que «*Le manuel est utile dans*

l'enseignement primaire. Mais ce n'est qu'un guide et un secours. L'enseignement direct, la leçon orale joue un rôle prépondérant. La voix du maître, les explications, les interrogations du maître, voilà la condition principale du succès. C'est par la parole, une parole toujours correcte, animée, vivante, que l'instituteur prend contact avec ses élèves, qu'il éveille et soutient leur attention, qu'il forme à l'observation, qu'il les provoque au raisonnement» (p. 24). Un peu plus loin on écrit que *«le manuel n'est qu'un auxiliaire. Et son utilité varie selon les spécialités»* (p. 26). Ainsi, contrairement au portrait souvent dressé contre l'enseignement d'avant la réforme, on remarque que l'utilisation du manuel était donc approuvée mais pas au même degré pour toutes les matières.

On insistera beaucoup aussi sur l'utilisation du tableau noir des tout premiers programmes, jusqu'à 1923 inclusivement. On écrit même que le tableau noir vaut un assistant. *«On a dit avec raison qu'un tableau noir vaut un assistant. On ne saurait trop recommander aux instituteurs l'usage de cet auxiliaire indispensable»* (1899, p. 59). Cette remarque valait sans doute pour critiquer la méthode de l'enseignement mutuel.

En 1937, on retrouve peu de changements. Dans le programme comme tel, il est question de billes, de bâtonnets, de bûchettes, de bouliers-compteurs pour l'enseignement de l'arithmétique; d'un «bon manuel», d'images et de tableaux pour l'enseignement de l'histoire. En ce qui concerne l'agriculture, on dit que le maître doit avoir à sa disposition un manuel *«conforme au programme d'agriculture»* (p. 87), etc. En 1947, dans les principes directeurs, on souligne l'importance d'un «riche matériel scolaire» notamment pour éveiller la curiosité des enfants mais sans plus de précision. Dans le programme comme tel cependant, il sera question de l'utilisation de cartes, de manuels, d'illustrations, etc. Bref, avec les programmes pré-réformistes, le manuel est l'outil de base.

Avec l'arrivée des programmes post-réformistes, les ressources matérielles prendront une toute nouvelle importance. Elles se diversifieront énormément. En fait, il semble que la qualité et la quantité du matériel disponible pour les étudiants soient directement liées au désir d'effectuer une véritable révolu-

tion pédagogique. Au primaire il faudra que les tables ou les bureaux de travail autour desquels prendront place les équipes soient munis des matériaux qu'éventuellement les élèves utiliseront : pierres, plantes, papier, carton, documents historiques et géographiques selon le cas (M.E.Q., 1969, p. 59). Pour le secondaire on traitera beaucoup de la question des locaux spécialisés pour tel ou tel type d'enseignement, des laboratoires de science, de la bibliothèque, du matériel audiovisuel, des gymnases, etc. Il n'y a plus un seul manuel de référence mais plusieurs.

Curieusement, avec l'arrivée des nouveaux programmes, on reprendra la question du matériel en soulignant que le temps est venu de combler le manque de matériel à l'époque des programmes-cadres. Comme si les voeux exprimés avec les programmes-cadres n'avaient pu être comblés. Le «Livre orange» fait état en effet du manque de matériel pédagogique qui accompagnait les programmes-cadres et souligne qu'avec les nouveaux programmes la production de manuels scolaires notamment devrait connaître un nouvel essor. Il est intéressant de voir comment on fait l'éloge du manuel scolaire qui, écrit-on, fait l'objet de critiques quelques fois. En effet, on le dit dépassé par comparaison aux médias modernes, aux ouvrages scientifiques et aux encyclopédies. «*On reproche (encore) au manuel de fixer un contenu à un stade donné, alors que les connaissances sont en perpétuelle évolution. Le manuel serait désuet par rapport aux moyens modernes de la diffusion du savoir*» («Livre Orange», p. 106). Cependant on note que «*le manuel ne permet pas uniquement de réunir un ensemble de connaissance, il constitue un centre de références. Il invite à établir des liens entre les notions étudiées, à réaliser leur synthèse et à vérifier la valeur des apprentissages*» («Livre Orange», p. 106)

Cela dit, il est quand même question du matériel complémentaire dans le «Livre orange». On écrit à propos de la production audiovisuelle et des médias de communication que la production sera poursuivie.

La réforme ici nous apparaît comme un moment fort de valorisation et de production du matériel didactique divers. La différence avec les programmes

pré-réformistes tient peut-être au fait que maintenant, la nécessité du matériel est présentée comme faisant partie d'une entreprise de changement plus vaste. Avec la réforme, l'importance accordée au matériel prend une toute nouvelle importance, malgré que, dans les faits, cette volonté ne se soit pas concrétisée, si l'on se fie à ce que l'on écrivait dans les nouveaux programmes.

2.4 Fondements du programme

Ce que nous appelons fondements du programme concerne ici des dimensions qui, comme nous l'avons expliqué plus haut, complètent la grille d'analyse inspirée de Brassard, en tenant compte de dimensions plus ou moins explicites sous-jacentes au curriculum et que Zais (1976) nomme justement fondements du curriculum. Nous ne retiendrons ici que les dimensions les plus significatives des programmes, à savoir, les représentations de l'enfance et du professeur, de la société proposée, de l'apprentissage, ainsi que des valeurs privilégiées.

2.4.1 Les représentations de l'apprentissage, de l'enfance et du professeur

Nous avons décidé de traiter ensemble ces dimensions des programmes pour la simple raison qu'elles se voisinent les unes les autres. Par exemple, l'idée que l'on se fait du professeur idéal est étroitement liée à la représentation que l'on a de l'élève, de ses capacités et de ses besoins propres, et il en va de même pour l'apprentissage et du rôle de l'enseignant.

Ce que l'on remarque de façon générale à la lecture des programmes, c'est le passage d'une vision négative de l'enfance avec les anciens programmes, à une vision nettement plus respectueuse avec les programmes post-réformistes. Par exemple, dès 1861, dans un texte qui servait de programme d'examen, les Réponses aux questions pédagogiques rédigées par Mgr Langevin, on peut

déceler une vision passablement négative de l'enfant, où on le définit par ses défauts, par ses «*travers*». On peut lire par exemple «*L'éducation intellectuelle doit exercer la mémoire de l'enfant, rectifier son jugement, régler son imagination, et l'habituer à l'observation et à la réflexion. L'éducation morale réprime chez l'enfant les défauts de caractère, développe les vertus dans son coeur, le plie à la discipline et lui donne les règles du savoir-vivre*» (Cédule F, p. 6). Cette conception de l'enfant va évidemment de pair avec l'idée que l'on se fait de l'apprentissage. À cette époque apprendre c'est suivre un modèle, c'est-à-dire faire ce que fait le professeur. Dans les tout premiers programmes, il ressort que l'on attend du professeur qu'il soit un exemple de droiture et d'intégrité pour les jeunes. Dans ses Réponses au programme de pédagogie, Langevin écrit : «*Les dons naturels, nécessaires à l'instituteur sont les qualités physiques et intellectuelles qu'il doit posséder. Les principales qualités physiques, nécessaires à l'instituteur sont : la clarté de la vue et de l'ouïe, une voix convenable, une bonne prononciation distincte, des poumons sains et une santé suffisamment bonne. Les principales qualités intellectuelles sont : une bonne mémoire, un jugement droit, une imagination réglée et un grand tact*» (Cédule F, p. 5).

Quant aux qualités morales de l'instituteur, il est écrit : «*La religion, la piété, l'humilité, la gravité, la douceur, la fermeté, la patience, l'activité, la prudence, la discrétion, l'équité, le zèle et la sobriété*» (Cédule F, p. 5). Il est aussi intéressant de noter à quel point le professeur doit être non seulement un exemple de droiture et d'intelligence pour les élèves, mais en plus un modèle de soumission. Soulignons particulièrement, les rapports qu'il entretient avec les autorités tant religieuses que civiles, et même avec le public. «*L'instituteur doit donner l'exemple de la soumission aux autorités civiles, en tout ce qui est juste et de leur compétence*» (Cédule F, p. 11). Plus encore, «*il doit surtout témoigner beaucoup de déférence envers les autorités scolaires en tout ce qui est raisonnable, particulièrement à Monsieur le Surintendant de l'Éducation, à M. l'Inspecteur d'écoles et à Messieurs les Commissaires. L'instituteur doit regarder comme de la plus haute importance, sous tous les rapports, de se conserver dans un accord*

parfait avec l'autorité religieuse. Il doit donc en toutes circonstances faire preuve d'un profond respect pour M. le Curé de la paroisse où il enseigne, demander ses avis, les recevoir avec docilité et reconnaissance, et seconder ses vues pour le bien des enfants» (Cédule F, p. 11). Cette soumission aux autorités religieuses est d'ailleurs une consigne souvent reprise dans les codes scolaires et les directives pédagogiques. Même dans le programme de 1956 il sera encore question du respect des autorités religieuses, mais la consigne est encadrée cette fois dans le programme de religion exclusivement. On écrit : *«Le maître doit être compétent dans cette science pédagogique particulière et suivre avec fidélité les directives des organismes autorisés»* (Programme d'études des écoles élémentaires, 1959, p. 38). Comme nous l'avons souligné plus haut, cette évolution dans la conception de l'enfance et de l'apprentissage se jumelle nécessairement à une évolution dans la conception du rôle du professeur. On doit en effet s'attendre que l'idée que l'on se fait du bon professeur sera différente selon que l'on conçoit l'enfant comme un être à contrôler plutôt que comme un être à respecter. Avec les programmes pré-réformistes en effet, le professeur est vu comme un modèle, c'est-à-dire comme quelqu'un qui a le contrôle de la situation. Bien sûr il doit user de procédés intuitifs, il doit aussi passer par les sens des élèves pour pouvoir leur inculquer telle ou telle notion, mais à tout moment, et nous insistons sur ce point, c'est le professeur qui a le contrôle et l'initiative de ce qui sera appris et de la façon dont se déroulera le processus d'apprentissage.

À l'époque des programmes-cadres, l'insistance sera mise sur la participation et la motivation nécessaire de l'enfant dans le processus d'apprentissage. Apprendre est désormais un acte d'intelligence. Cette tendance se poursuit d'ailleurs avec les nouveaux programmes. On dira par exemple que l'apprenant est le moteur de son apprentissage. On dira aussi que l'apprentissage est la résultante d'un déséquilibre cognitif, qu'il est lié aux expériences, qu'il trouve son point de départ dans le vécu de l'adolescent, etc. Le «Livre orange» du ministère est très explicite quant à l'orientation pédagogique que l'on retrouve dans les nouveaux programmes : *«Le ministère rejette d'emblée tout modèle pédagogique qui aurait pour effet de rendre l'élève passif ou de le livrer à une*

démarche régressive qui refuserait la jonction entre le vécu des jeunes et leur démarche d'apprentissage et de développement» («Livre Orange», p. 85).

Avec la réforme donc, la façon de concevoir et de juger ces penchants naturels de l'enfant change. L'enfant est maintenant considéré comme un être singulier, mais dont on doit justement respecter les particularités. Mieux encore, il est conseillé au professeur de mettre en place les conditions idéales pour favoriser l'éclosion de ses potentialités, de ses ressources, etc. Il est par exemple longuement question, dans le «Livre orange», des caractéristiques psychologiques de l'adolescent, caractéristiques qui doivent influencer l'approche pédagogique autant que les structures. Il est tout de même intéressant de noter qu'avant la réforme l'étudiant devait être corrigé de ses penchants naturels alors que ces mêmes penchants naturels imposent désormais «le respect» et l'aménagement de structures particulières à l'école. On va même jusqu'à affirmer dans L'école coopérative, qu'avec les programmes-cadres, les enfants pourraient être désormais *coauteurs* de leur programme d'études tout au long de leur formation. Avec les programmes post-réformistes, le professeur perd en quelque sorte son rôle de modèle pour devenir un accompagnateur.

2.4.2 La société proposée

Le rapport entre la société proposée et l'orientation que prend l'école prend deux sens dans les programmes. D'abord, il est question quelques fois de la «société idéale» dans la mesure où dans les propos tenus sur la société, on dénote une vision nettement normative. On peut vraiment alors parler d'une société proposée. L'autre sens que prend la relation entre l'école et la société est celui où le discours est relativement descriptif et où le normatif s'adresse maintenant à l'école, c'est-à-dire qu'il est clair que l'école doit s'adapter à cette réalité. En d'autres termes, on décèle deux tendances dans le rapport société-école; une première où l'école doit susciter l'émergence d'une société particulière et une autre où l'école devient dépendante de la société dans laquelle elle s'enracine.

Dans les programmes pré-réformistes, en premier lieu, il est souvent question de l'ordre social. On retrouve des propos qui valorisent particulièrement une société où règne l'ordre, une société homogène, une société évidemment où la religion occupe une place prépondérante, et où également l'agriculture constitue une activité noble et vénérable. Les valeurs religieuses et le patriotisme sont omniprésents dans ces programmes, du tout début jusqu'à la réforme. C'est le cas par exemple du programme de 1861, où les questions relatives aux devoirs du maître (Cédule G, p. 25) nous laissent penser que la société privilégiée est une société où l'ordre règne. Aucune critique sociale n'est formulée et on présente la religion comme fondement de la société. Autre exemple, dans le programme de 1937 on retrouve des informations sur l'attachement aux traditions et aux institutions nationales, sur l'importance de l'héritage reçu des ancêtres, ou encore sur l'importance et la noblesse de la profession agricole. On parle de l'importance du chant collectif pour le développement du sentiment patriotique. On accorde même à l'enseignement de l'agriculture une place importante et qui déborde les finalités strictement utilitaires puisqu'elle a une fonction de «*conservation des mœurs*» (Cédule G, p. 13). Il semble qu'à cette époque société agricole et religieuse vont de pair.

D'autre part, jusqu'au tout dernier programme avant la réforme, la religion sera perçue comme étant de première importance dans la société. Dans le programme de 1956, dans la section qui s'intitule Pourvoir aux besoins de la société, on retrouve des lignes où religion et société semblent littéralement fondues en un même tout.

«*La formation du sens familial, civique, politique et social est donc l'une des plus lourdes tâches de l'école au niveau du secondaire. Les garçons ont autant besoin que les filles de préparation familiale : accéder à collaborer avec le Père éternel pour lancer des destinées éternelles suppose une conscience de la grandeur, de la noblesse de la paternité et de la maternité humaines. Elle suppose l'arrivée à une forte maîtrise de soi, l'acquisition d'une prudence à la fois naturelle et surnaturelle qui permette de forger des caractères, de marquer au*

sceau du Christ les âmes dont on a la charge. Les vies futures trouveront une meilleure assurance de bonheur dans les parents que l'école leur préparera» (p. 13).

Même chose dans le cas de l'agriculture qui est un enseignement obligatoire pour tous les enfants, sans pour autant dire ou prétendre, dans le programme, que la société québécoise soit surtout agricole. Cet enseignement semble se justifier par les mérites de la profession d'agriculteur qui possède une espèce de valeur ontologique. On écrit à cet effet, dans la dernière version du programme primaire, en 1959, que : *«À l'école élémentaire, des notions d'agriculture doivent être données à tous les élèves des centres ruraux et urbains, avec adaptations particulières de ces milieux.(...) Cette formation doit prendre son point de départ dans l'observation de la vie rurale qu'on s'efforcera de faire connaître et aimer davantage. Elle doit viser à amener les élèves à prendre conscience de la valeur économique, de la dignité morale et de l'importance sociale de la profession agricole; à donner un aperçu des connaissances diverses et complexes que doit posséder l'agriculteur moderne»* (Comité catholique, 1959, p. 648). Cet enseignement est également offert aux filles, que l'on justifie par le biais de ses vertus et en écrivant que l'agriculture n'est pas incompatible avec la «Culture supérieure de l'esprit et du coeur» et n'exclut pas une certaine élégance de vie et de tenue...

Avec les programmes post-réformistes, il sera question avant tout d'une société démocratique et multi-culturelle. En effet, dans les programmes-cadres, il est fait mention de la nécessité pour les concepteurs de tenir compte de l'évolution de la société québécoise considérée comme industrialisée et hautement technique, pluraliste de langue et de confession religieuse, typiquement québécoise, influencée par le progrès scientifique sous toutes ses formes.

En ce qui concerne les programmes-habiletés, le «Livre orange» propose une société démocratique où le respect des différences individuelles et collectives est de première importance. Au point 2.2.1.4 du «Livre orange» où il est question des valeurs sociales et culturelles on peut lire que la reconnaissance

«des aspirations collectives véhiculées par les coutumes et les lois» (p. 28) est une valeur importante, ce qui traduit le désir d'une société démocratique où règne le multiculturalisme.

Bref, il apparaît que la représentation de la société constatée et souhaitée change considérablement avec la réforme. Encore une fois, cela n'a rien de vraiment surprenant dans la mesure où ces différentes représentations de la société québécoise sont simplement le reflet général de l'évolution de la société québécoise dans son ensemble. Les discours que tiennent les concepteurs de programmes sur la société correspondent donc assez à ce qui circule dans la société globale, à l'idée que ce font les élites respectives de ce qu'est et ce que devrait être la société québécoise.

Troisième partie

Trois idéologies à la base des programmes

En partant de l'idée que le système d'enseignement public débute peu après l'Acte d'Union et que ce système se consolide ensuite sous l'emprise du Comité catholique contrôlé par le clergé qui fut par la suite aboli avec la réforme et la mise en place du ministère de l'Éducation, on voit se dessiner deux grands moments idéologiques sur le plan scolaire qui correspondent au rôle prépondérant qu'ont joué tour à tour l'Église et l'État. Compte tenu des éléments dégagés de nos analyses, il est par conséquent possible de partager l'évolution des programmes en deux grandes catégories : les programmes d'avant la réforme et ceux d'après la réforme puisque c'est avec la réforme que se situe la véritable fissure de notre système. Les programmes pré-réformistes, c'est-à-dire les programmes d'examen, indicatifs et catalogues s'inscrivent tous en continuité les uns avec les autres. Même si chacune des révisions opérées apporte évidemment des changements, il n'en demeure pas moins que le tout se fait sous le signe de l'amélioration de ce qui existe déjà sans véritable remise en question des principes fondamentaux. Par contre, l'argumentation des programmes-cadres issus immédiatement de la réforme vise à rompre avec un passé qu'elle dénigre. Cependant, depuis la parution du «Livre orange», nous assistons à l'émergence de quelque chose de différent. Des indices laissent croire qu'il y a apparition progressive d'un nouvel état d'esprit. Peut-être une nouvelle phase est-elle en train d'apparaître? Nous l'appellerons «phase de réconciliation» qui ne signifie pas bien entendu la fin de l'histoire des programmes, mais plutôt la suite encore en cours d'un processus de révision dont l'aboutissement est à jamais différé.

3.1 Un passé sans présent

Selon Charland (1987), la première version de la loi de 1841 ne faisait aucune allusion aux divergences religieuses existant dans la population et proposait en quelque sorte un enseignement moral qui visait à ne heurter les croyances religieuses d'aucune confession (p. 521). Cependant, semble-t-il, tant le clergé catholique que celui des autres appartenances spirituelles

commencèrent bientôt à contester cette disposition de la loi. Aussi un amendement à la loi reconnut le droit à la dissidence et une minorité religieuse d'une municipalité put ainsi obtenir la permission d'établir sa propre école confessionnelle. De plus, même dans les écoles de la majorité de certaines municipalités où la population entière était de même allégeance, l'enseignement pouvait être religieux en dépit que cela n'était pas reconnu dans la loi. Avec la création du Conseil de l'Instruction publique en décembre 1859 qui prenait le contrôle du système d'éducation en train de s'élaborer, la division entre catholiques et protestants s'établit ensuite progressivement. Les membres catholiques et protestants demandèrent bientôt que la loi soit modifiée afin que chaque confession puisse voter sur les affaires qui les concernaient. L'article 93 de l'Acte d'Amérique du Nord britannique eut aussi une influence sur la dimension religieuse du système scolaire. En effet, dès 1864 sous l'influence des protestants du Québec qui en raison de leur faible poids démographique craignaient les changements qui s'annonçaient, Londres imposa son fameux article 93 consacrant l'autonomie et l'indépendance de leurs écoles face à celles de la majorité catholique (Laliberté, Plante 1991, p. 43). Cet article stipulait en effet que rien dans les législatures provinciales ne devait porter préjudice aux droits et privilèges des écoles confessionnelles. L'éphémère ministère de l'Instruction publique fut remplacé ensuite en 1875 par un Conseil de l'Instruction publique divisé en deux comités confessionnels, catholique et protestant. Le Comité catholique fut formé de la totalité des évêques qui siégeaient d'office et d'un nombre égal de laïques. Comme seuls les évêques pouvaient se faire représenter par un substitut, ils étaient pratiquement assurés d'avoir toujours la majorité. Ce fut le début de la mainmise complète par le clergé du système d'éducation. Il ne faut pas oublier que dès le premier tiers du XIXe siècle l'ultramontanisme commençait à se propager au Bas-Canada sous l'influence de Mgr Lartigue. Pour lui, le clergé devait s'emparer de l'éducation du peuple et combattre toute ingérence de l'État. Si Mgr Lartigue fut le pionnier de l'ultramontanisme, ce fut Mgr Bourget surtout qui se chargea de le répandre dans la population. L'évêque de Montréal commença son épiscopat au moment

où, avec l'Acte d'Union, le Canada français se dotait enfin d'un système d'éducation un peu plus organisé. C'est pour une bonne part sous son impulsion que s'élabora la doctrine ultramontaine du contrôle exclusif de l'Église sur l'éducation et qui eut pour effet, entre autres, en 1875 de placer le Comité catholique sous l'autorité des évêques. Même si tous les catholiques ne souscrivaient pas aux thèses souvent extrémistes de certains ultramontains radicaux, il reste cependant que l'ultramontanisme a réussi à créer au Québec un climat de chrétienté qui a perduré pendant des décennies. À la fin du XIXe siècle leur doctrine sociale était encore empreinte de conservatisme : «*La propagation d'un certain traditionalisme (nationalisme, messianisme, ruralisme...), l'antimodernisme (danger du monde pour la foi et les moeurs, séductions de la ville perverse...), la dénonciation des non-catholiques (juifs, catholiques, témoins de Jéhovah...), l'établissement de cercles et d'associations confessionnels c'est-à-dire destinés aux catholiques et dirigés exclusivement par eux (ACJC, UCC, syndicats). Tout cela provient d'une vision qui évacue trop facilement les conquêtes du monde moderne et des révolutions libérales*» (Voisine, 1985, p. 103). Les programmes scolaires d'avant la réforme seront donc empreints de cette vision religieuse du monde. Qu'on se rappelle seulement des efforts faits durant la réforme des programmes de 1937 pour ruraliser l'enseignement alors que la société québécoise commençait à s'urbaniser de plus en plus.

Mais il serait cependant injuste d'affirmer que l'école québécoise était complètement fermée aux influences extérieures. L'abbé Dauth signalait en 1905 qu'il s'était inspiré des programmes en vigueur dans différents pays avant de bâtir le sien; de même Mgr Ross en 1923 commençait à intégrer dans son programme des idées issues de la pédagogie nouvelle axée sur l'enfant. Cependant ces apports extérieurs sont cooptés, intégrés, rechargés de sens et redéfinis à l'intérieur des paramètres religieux. Par exemple, dans son cours d'Initiation à la psychologie, (p. 19) le père Brennan disait que la psychologie allait droit au coeur et à l'âme (nous soulignons), à la substance et à la nature

de l'homme et qu'il prendrait saint Thomas comme compagnon pour guider sa démarche.

Le Québec d'avant la seconde guerre est encore une société traditionnelle, c'est-à-dire une société religieuse. Non pas seulement parce que les religieux exercent leur pouvoir dans toutes les sphères de la vie, (1 religieux pour 166 catholiques en 1901, 1 pour 97 en 1931). (Linteau *et al.*, Tome I, p. 604) mais aussi parce que la religion fait partie de la vie même des gens de l'époque. Le domaine du religieux est en quelque sorte la trame de la vie québécoise.

Mais on voit déjà se profiler une tension qui ira en s'accroissant et posera de nouveaux défis à l'Église et à l'école. «*D'une part, la poussée d'urbanisation et d'industrialisation du début du siècle modifie en profondeur l'environnement dans lequel l'Église est habituée à se mouvoir et, d'autre part, l'école doit s'adapter aux nouvelles demandes de la société pour former une main d'oeuvre mieux qualifiée.* (Linteau *et al.*, Tome I, p. 601). De plus, *l'examen de l'action de l'Église catholique du Québec durant ces années débouche sur une double constatation. C'est une Église puissante, triomphante, et qui n'hésite pas à intervenir dans tous les domaines où elle croit la foi menacée. (...) Cependant, c'est une Église méfiante, qui craint toutes les inventions du siècle et trouve dans le passé son idéal de société.*» (Linteau *et al.*, Tome I, pp. 610-611). Elle tentera par exemple d'intégrer dans son giron le syndicalisme naissant ou d'empêcher la venue du cinéma au Québec. L'Église d'alors fut une force de résistance au changement social, faisant sienne ce que Monière appelle une «*idéologie de conservation*» (p. 227). Mais plus encore, plusieurs travaux récents de géographes, d'historiens et de sociologues se chargent de nous montrer un Québec de la première moitié du siècle, et même du siècle précédent, bien plus ouvert à la modernité qu'on ne l'a souvent cru. Il y aurait eu comme une *désarticulation* entre la culture première du peuple et ses représentations dans les textes des élites (notamment les membres du Comité catholique) et qui s'explique par les enjeux politiques liés à la position de ces élites, c'est-à-dire par la position stratégique de ceux-là mêmes qui ont écrit et qui nous ont fait découvrir le

Québec entre 1850 et 1950. Ces élites étaient, selon toute vraisemblance, bien plus attachées aux traditions, à la religion et au «passé» que ne l'était la population québécoise en général. Cette dernière, si l'on se fie aux travaux récents des historiens, assumait son «américanité», vivait en quelque sorte dans le présent! Bouchard (1990) écrit, *«Cette culture vigoureuse et rugueuse était en effet largement ouverte à l'environnement nord-américain et à ses influences»* (p. 255). Cet écart entre la culture du peuple et la culture des élites mettait en jeu la légitimité de ces dernières, d'où l'intérêt de représenter la population comme attachée au passé pour ainsi créer dans les programmes scolaires une culture à son image et à la hauteur de «ses aspirations». Attardons-nous à ce seul exemple pour illustrer ce propos. Comment expliquer cette importance attribuée à l'agriculture, comment expliquer que l'on qualifie la société québécoise d'agricole alors que l'on sait pertinemment que, déjà depuis 1921, la population urbaine du Québec dépasse en nombre la population rurale? Même en 1961, à la veille de la réforme, alors que l'enseignement de l'agriculture est encore obligatoire et explicitement orienté vers la pratique agricole, 75% de la population est urbaine! En plus, *«on doit prendre en considération l'ampleur des implications économiques, culturelles et sociales contenues dans ces chiffres»* (Bouchard, 1983, p. 22). La ville apporte avec elle des influences, des réseaux de sociabilité différents de ceux de la campagne plus propice aux valeurs et à la mentalité chrétienne. Bouchard note par exemple la *«recherche de nouvelles orientations professionnelles,* (l')*apparition de nouveaux modèles régissant la formation des familles et la fécondité,* (l')*aspiration d'autres niveaux et genre de vie, tout semble converger vers la ville, dont l'image envahit maintenant les campagnes grâce aux communications qu'établissent peu à peu l'automobile et la radio»* (Ibid, p. 23).

La période qui suit la guerre jusqu'à 1960 est marquée par l'influence prépondérante de Maurice Duplessis. Le Québec d'après-guerre, comme l'Amérique d'ailleurs, connaît une forte croissance économique. Cette période de prospérité favorise la stabilité des gouvernements et celui de l'Union nationale se maintiendra au pouvoir jusqu'en 1960. Le gouvernement de

Duplessis est un gouvernement profondément conservateur. Du côté économique, il s'oppose à l'initiative de l'État et il laisse toute la place à l'entreprise privée et donne son appui au grand capital américain et canadien-anglais qui contrôlent l'économie et puisent à fond dans les ressources naturelles. Du côté social, il laisse à l'Église le contrôle de l'éducation, de la santé et des services sociaux. Du côté politique, il adopte un style de gouvernement dont le pouvoir est fortement personnalisé et repose pour une bonne part sur le patronage et la partisannerie (Linteau *et al*, tome II, p. 208).

Malgré tout, l'après-guerre sera au Québec une période prospère. Cette prospérité favorisera l'émergence d'une classe moyenne laïque canadienne-française qui entrait progressivement dans la société de consommation et aussi s'ouvrait sur le monde par les nouveaux moyens de communication. Cette nouvelle classe, distincte des élites traditionnelles (clergé, et professions libérales, notaires, médecins, avocats) est issue directement des transformations économiques de l'après-guerre exigeant davantage de spécialisation dans la formation : économistes, spécialistes en relation industrielle, ingénieurs, journalistes, comptables, nouveaux cadres intermédiaires, psychologues, travailleurs sociaux, etc. Cependant l'avenir de cette classe était bloqué sur tous les fronts. Sur le plan économique, les anglophones exerçaient déjà un contrôle de l'entreprise privée; sur le plan social, Duplessis laissait le contrôle des services à l'Église; sur le plan politique, compte tenu de sa façon népotiste de gouverner, il fallait être du bon bord. Ainsi, freinée dans son ascension, mais en étant de plus en plus consciente et gourmande, une bonne partie de la classe moyenne francophone sera animée d'un sentiment d'injustice et d'un désir de renouveau. Seule l'alliance des élites politiques, économiques et religieuses a permis de résister, pour un temps, à l'éclatement. Mais durant cette période l'édifice ancien ne conservait que sa façade; il était déjà miné de l'intérieur.

Sous Duplessis, les quelques changements que l'administration de l'Union Nationale apporta au système scolaire s'avérèrent fragmentaires. La raison tient entre autres en ce que pour Duplessis la place de l'État dans les

affaires sociales (donc scolaires) se devait d'être la plus petite possible. L'argument utilisé par le «chef» pour s'opposer à l'intervention de l'État dans ce domaine résidait dans la valorisation de la responsabilité individuelle : «*Pour établir une véritable politique sociale, c'est-à-dire qui ne fasse pas appel aux appétits, il faut d'abord que la population s'aide elle-même*» (Le Devoir, 25 janvier 1951 dans Monière, p. 306). Une telle attitude lui permettait d'affirmer que notre système d'éducation était le meilleur au monde car il était géré par des congrégations religieuses, contrairement à ce qui se passait en France. Pour Duplessis, «*les droits des parents en matière d'éducation sont inaliénables, de sorte qu'il leur appartient de remplir leur devoir et d'assumer les coûts de l'éducation de leurs enfants. En vertu de ce principe, la gratuité scolaire au secondaire était inconcevable*» (Monière, p. 306). Simplement partisan de l'ordre établi, Duplessis était un inconditionnel de l'école confessionnelle où le clergé devait avoir toute la latitude à laquelle il avait droit en tant que responsable naturel de l'éducation du peuple.

Toutefois, l'Église était débordée car le clergé ne suffisait plus dans l'accomplissement de ses nombreuses tâches. En effet, un essoufflement du recrutement apparaît dès 1941 pour en faire chuter le taux de 30% durant la décennie 1931-1941 à 14% pour la décennie 1951-1961. Plus inquiétant encore pour les autorités religieuses est la désaffection religieuse des fidèles qui se manifeste déjà après la Guerre. «*Dès 1948, de 30% à 50% des catholiques montréalais ne vont pas à la messe du dimanche*» (Linteau *et al.*, Tome II, p. 336). De plus, même parmi les fidèles convaincus, se dessine un mouvement de contestation du pouvoir des clercs voulant que le clergé cesse de contrôler tous les aspects de la vie sociale et chrétienne. «*Graduellement, l'occupation par l'Église et ses clercs d'un grand nombre de champs de la vie sociale est remise en question. Il y a maintenant un groupe important de laïcs prêts à prendre la relève*» (Linteau *et al.*, Tome II, p. 336). Dans le corps enseignant, la proportion religieux-laïcs change considérablement. De majoritaires qu'ils étaient à la fin de la guerre, les religieux ne constituent plus que 31% des effectifs en 1960.

Bref, le Québec de l'après-guerre est en mutation. Affichant une unité de façade, il est cependant miné par un vent de renouveau. L'idéologie nationaliste traditionaliste est chantée en choeur par les élites en place, le clergé et l'état duplessiste. Ce modèle affirme encore *«la vocation essentiellement religieuse et agricole du peuple canadien-français et la primauté des valeurs anciennes : familles patriarcales, vie paroissiale, méfiance envers l'étranger, culte du passé. (...) les tenants de ce nationalisme défensif tendent à s'enfermer dans une attitude surtout négative à l'endroit du monde moderne et de ses diverses manifestations et à refuser à peu près toute perspective de changement.»* (Linteau *et al.*, Tome II, p. 349). Cependant, ce modèle est contesté de plus en plus après la guerre. C'est chez les intellectuels que l'opposition devient le plus manifeste. Ceux-ci prônent le néolibéralisme, c'est-à-dire une intervention accrue de l'État pour assurer un meilleur équilibre social et un meilleur fonctionnement économique trop longtemps assujetti à une politique du laisser-faire. Également plusieurs proposent un néo-nationalisme qui, tout en maintenant un attachement à une identité nationale des canadiens-français, n'en demeure pas moins très réfractaire au caractère réactionnaire du nationalisme traditionaliste. Ce néo-nationalisme ne privilégie pas l'identité religieuse de la nation mais veut plutôt la définir à partir de préoccupations économiques, politiques et sociales modernes. Ainsi on sera favorable à la laïcisation, à la syndicalisation, à l'intervention accrue de l'État, à la démocratisation du système d'enseignement, à l'ouverture aux étrangers.

Mais dans la population elle-même aussi, un vent de renouveau commence à souffler. François Ricard (1992) indique de façon fort intéressante l'état d'esprit des gens qui avaient vingt-cinq ans après la guerre. Ils ne voulaient pas revivre la crise des années trente et la guerre car leurs conditions de vie avaient été dures et faites entièrement de privation. Aussi faire des enfants, pour eux, ne pouvait signifier perpétuer le monde qu'ils avaient connu. S'ils transmettaient la vie, c'était précisément pour le changement, *«pour que ce monde ne dure pas»* (p. 23). La conscience de l'avenir des parents de la fin des années quarante et au début des années cinquante était donc que : *«Loin d'être*

conçu comme la poursuite ou la consolidation du présent, il en serait plutôt la négation, un temps dont on ne sait rien encore, sauf qu'il ne pourra être que différent du temps actuel et infiniment meilleur. Entre le passé et le présent, d'une part, et cet avenir-là, d'autre part, n'existe donc aucune commune mesure, si bien que l'édification du monde futur ne pourra se faire que par l'abolition du monde actuel et du monde ancien, la transgression des normes reçues, le rejet de l'héritage» (p. 24). C'est sur cette négation que se construira la phase suivante : édifier un monde en refusant le passé.

3.2 Un présent sans passé

La mort de Duplessis déclencha le signal du renouveau. Ce ne furent pas cependant ses éphémères successeurs politiques qui l'assurèrent. Le changement radical se réalisa plutôt sous le gouvernement libéral de Lesage en 1960 et fut marqué au coin de la mise en place du néo-nationalisme et du néo-libéralisme. De la période duplessiste (religieuse et conservatrice) on passa alors à la période de l'État-Providence. Cette phase que les canadiens anglais baptisèrent Révolution tranquille correspond en gros à la décennie des années soixante. L'équipe du gouvernement Lesage bénéficiait alors d'un large consensus de la part des nouvelles élites émergentes, patrons, syndicats, intellectuels, politiciens, et put mettre en place une série de réformes d'inspiration néo-libérale et réformiste. Globalement, c'est sous le signe du refus du passé, de la victoire de la modernité contre la tradition, que se sont articulés les débats durant cette période. Les slogans politiques du temps, «Désormais» de Paul Sauvé et «C'est le temps que ça change» des libéraux, sont assez révélateurs et manifestent le rejet des anciennes valeurs. Ce refus du passé a son écho dans la promotion du présent, dans l'idée de la modernisation et du rattrapage (Linteau *et al.*, tome II, p. 674). Le Québec n'est plus vu désormais comme une société rurale et traditionnelle mais plutôt comme un ensemble urbain et industriel auquel il faut adjoindre les structures politiques et institutionnelles modernes qui y correspondent. Ainsi, le thème de la démocratisation et de la

participation aux décisions deviendra un élément majeur des réformistes par opposition à la gestion totalitaire et discrétionnaire de Duplessis.

Un train de réformes s'abattit donc sur le Québec touchant tous les champs d'activités dont particulièrement celui de l'éducation. L'Église catholique qui avait eu la suprématie absolue dans tout le secteur des services, de la santé et de l'éducation, perdit sa position privilégiée. Cela avait commencé dès la fin de la seconde guerre mondiale avec l'augmentation du taux de natalité et la diminution progressive de l'enrôlement de nouveaux postulants; l'Église ne pouvait plus alors suffire à la tâche. Avec l'émergence du concept d'État-Providence, la demande pour les services sociaux devint encore plus grande et le secteur des services se laïcisa davantage. Malgré des efforts de renouveau apportés par le concile Vatican II entre 1962 et 1965, une liturgie en français, des messes à «gogo», et toute une série d'expériences, la désaffection religieuse ira en grandissant. Et cela d'autant plus que l'Église maintenait une position sévère contre la contraception depuis la mise récente sur le marché de la pilule anticonceptionnelle.

En ce qui concerne la réforme de l'enseignement les discours se démarquent radicalement de ceux de la période précédente comme si un vent violent avait tout balayé. Là aussi, et peut-être plus encore que dans les autres secteurs d'activités, l'éloge du nouveau se superpose au mépris de l'ancien. Que s'est-il passé en si peu de temps pour vivre un pareil bouleversement des mentalités? Ce nouveau discours n'est compréhensible que si l'on s'attarde brièvement aux élites qui le définissent. Ricard (1992) qualifiait les maîtres d'oeuvre de la révolution tranquille de «réformateurs frustrés». Cette expression, fait bien ressentir le désir voire la hâte qui animait la nouvelle élite issue de la révolution tranquille de procéder rapidement à des changements sociaux importants. Ceux-ci, selon Ricard, nés entre les années vingt et trente, sensibles aux idées nouvelles et souhaitant la rupture d'un régime qui leur pèse mais impuissants également face au conservatisme de cette société contrôlée par un «establishment» politique et clérical, profiteront du bouillonnement démographique des

années soixante pour libérer leur impatience et entraîner cette «génération lyrique» dans un torrent de réformes (p. 99). «*L'histoire de ces années, du point de vue politique aussi bien qu'idéologique, est aussi bien celle de la transformation d'une civilisation réglée par la tradition et le maintien des modèles anciens en une civilisation ouverte, mobile, ivre de liberté et de changement. Autrement dit, le passage d'un monde foncièrement réfractaire à la jeunesse entendue comme agent de rupture et d'innovation, à un autre monde qui, par sa fièvre de création et d'expérimentation incessantes, veut offrir désormais à cette jeunesse un champ illimité où s'exprimer et déployer ses désirs.*» (Ricard, p. 109).

On comprend le désir de ces artisans de la réforme d'en finir «une fois pour toutes» avec le passé, d'effectuer un virage radical avec ce qui existait auparavant. «*En l'espace de deux ans s'évanouit le Moyen-Âge québécois, écrivait encore Georges-Émile Lapalme, dans la joie où on entendit peu de protestations, sauf celles de ceux qui craignaient le grand air ou la lumière*» (Mellouki, p. 234). De la noirceur d'autrefois on passe maintenant, semble-t-il, à la lumière de la modernité. Plusieurs documents de l'époque attestent de cette impatience exprimée à partir d'une argumentation de type manichéen. Par exemple, dans le rapport Parent l'humanisme contemporain s'oppose à l'humanisme traditionnel. Le document L'École coopérative : polyvalence et progrès continu argumente à partir du dualisme de l'école d'autrefois et de celle à venir, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation L'activité éducative utilise dialectiquement le couple pédagogie mécanique-pédagogie organique. Plusieurs pages de ce dernier rapport sont en effet consacrées à l'élaboration de cette dichotomie dont nous reproduisons deux longs extraits révélateurs, à titre d'exemple, illustrant d'abord l'approche mécaniste et ensuite, l'approche organique : «*La forme mécaniste de l'activité éducative n'atteint pas, en général, l'être profond de l'étudiant, c'est-à-dire ses attitudes; elle ne développe pas le goût de l'étude et de la recherche qui s'enracinent dans la personnalité profonde et dans le dynamisme vital de la personne. Elle donne lieu à une pédagogie de la contrainte qui exerce une pression sur la superficie de l'esprit par des formules de connaissances toutes faites, élaborées et rendues rudimentaires par les*

manuels pour l'usage scolaire; et elle inspire une pédagogie qui exerce une pression sur la superficie de la volonté, soit par une discipline corrective, soit par des stimulations extrinsèques tirées de l'intérêt personnel, de l'amour propre et de la compétition qui laissent le monde intérieur de l'étudiant ou bien dormant ou bien égaré et rebelle» (p. 36).

«Les conceptions qui se rattachent au second modèle (le modèle organique) *considèrent l'apprentissage comme une expérience active qui se passe toute entière dans la vie intérieure de l'étudiant; que ce dernier possède le dynamisme et les ressources pour effectuer cette expérience, l'accomplir, lui donner un caractère authentique. Selon cette conception, l'écolier qui fréquente les salles de cours de l'élémentaire, l'étudiant inscrit au collège ou à l'université qui a pris la décision de poursuivre sa formation, loin de se comporter comme de purs récepteurs, sont capables d'initiative et de dynamisme; et le dynamisme qui les anime est à la source de toute activité éducative qui prendra quelque signification dans leur vie. L'étudiant possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation et à ses choix. (...) L'étudiant n'a pas à participer à son éducation; il en est l'agent principal, il en est l'expert. Le maître ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant; il ne peut que participer, par une action indirecte et comme médiateur, aux démarches d'apprentissage, à l'engagement, aux décisions et aux choix qui relèvent en propre de la capacité de l'étudiant»* (p. 37).

Ce type de rhétorique tient une bonne part de son origine dans l'argumentation présentée au début du siècle par les partisans de la pédagogie nouvelle pour faire valoir leur cause aux dépens de la pédagogie traditionnelle. Dans une brillante étude, Albert Kessler (1964), a analysé la nature et l'origine des concepts de pédagogie nouvelle et de pédagogie traditionnelle. Pour lui, le concept d'école traditionnelle aurait été un concept inventé pour promouvoir la cause des partisans de l'école nouvelle. L'école traditionnelle ne serait en quelque sorte que la projection négative de la pédagogie proposée par les partisans de la pédagogie nouvelle. Elle n'aurait aucune délimitation histori-

que nette et, chose curieuse sinon comique, elle serait le seul courant pédagogique qui n'aurait aucun partisan déclaré tout en étant cependant omniprésent. En effet, en ces années de changement, personne ne veut être taxé de traditionalisme mais tous reconnaissent que la pédagogie majoritaire est la pédagogie traditionnelle. Selon l'idéologie du changement, nouveau signifie amélioré, traditionnel équivaut à dépassé. Repoussoir de la pédagogie nouvelle, la pédagogie traditionnelle aurait, selon Kessler, un caractère caricatural et artificiel plutôt que descriptif d'une réalité objective.

C'est ainsi que cette rhétorique hautement efficace et utilisée largement par les promoteurs de changements pédagogiques en Europe et aux États-Unis dans les années vingt et trente aurait été reprise chez nous, sans trop de précautions critiques, dans l'enthousiasme du *tabula rasa* des années soixante. Alors, avec la réforme scolaire des années soixante, la lumière s'oppose à la noirceur, comme le présent au passé, l'instant présent à la durée, l'expression de soi à l'imitation du modèle, le moderne à l'ancien, la pédagogie nouvelle à la pédagogie traditionnelle, l'organique au mécanique et ... le bien au mal! Les changements dans le domaine de l'éducation prirent par conséquent l'allure d'un renversement complet des institutions, et des attitudes qu'elles impliquaient. Le refus du passé, ce présent sans passé, qui s'exprime dans les programmes-cadres, demeure au bout du compte avant tout une attitude hautement symbolique et polémique qui vise à se défaire de ses anciennes chaînes et à contempler le matin du monde.

3.3 Une phase de réconciliation

Où en sommes-nous maintenant? Répondre à cette question est évidemment fort hasardeux. Cependant prenons le risque, juste pour voir, d'identifier certains éléments qui nous paraissent ressortir du temps présent. Il nous semble que nous sommes encore dans le prolongement d'une période amorcée en 1976. Autant le consensus au sujet de l'urgence et de la nécessité d'un changement au début des années soixante semblait fort et unanime, autant les

années qui suivirent ont permis de faire apparaître bien des différences dans les positions des divers acteurs. Le pluralisme en tant que co-existence d'opinions multiples sur un même sujet devint un état de fait, et sans doute devant la nécessité de prendre en compte cette diversité des points de vue on en arrive maintenant progressivement à adopter par la force des choses des positions moins radicales et à mieux digérer notre passé. C'est ce qui nous est arrivé, ... et peut-être malgré nous. Le gris du compromis fait place à la clarté du consensus.

Pour l'objet qui nous concerne, 1976 nous apparaît un moment important parce qu'il signifie d'abord l'opération de consultation du «Livre vert» qui donnera lieu à la publication du «Livre orange». On sait que les réformes mises en place depuis la création du ministère de l'Éducation ont soulevé bien des critiques et il convenait de faire le point sur le système qu'on trouvait malade, surtout depuis les négociations houleuses de 1972 et 1976 avec les enseignants du secteur public qui ont dégénéré en affrontements spectaculaires et dont les effets ont été ressentis dans la population comme une véritable crise sociale. Le «Livre vert» a donc été le point de départ de la dernière révision des programmes scolaires au Québec. L'année 1976 semble aussi un autre moment important parce qu'il marque l'arrivée au pouvoir du Parti québécois. On sait qu'un an plus tard, le gouvernement votera la loi 101 et qu'en 1980 la scène politique sera occupée par le Référendum. Le Québec sera le théâtre de nombreux débats de fond où s'exprimeront de façon assez nette diverses tendances. Ce que peut vouloir dire une nation, un peuple, une identité nationale est ré-examiné et, par conséquent, il devient nécessaire pour chacun de redéfinir son rapport avec le passé.

Le Québec d'après 1976 a aussi été marqué durement par une crise de croissance économique. La période de l'après-guerre où l'économie était en forte croissance de façon continue est désormais révolue. En effet, la seconde moitié des années soixante-dix est caractérisée par un taux élevé de chômage et d'inflation. On assiste à la mise en oeuvre des derniers grands projets financés

par l'État, Baie James, Jeux Olympiques de Montréal en 1976. L'État est de plus en plus endetté et incapable d'éviter, année après année, la croissance de son déficit. Une crise économique en 1981-82 s'abat sur le monde occidental, la plus grave depuis celle des années 30, elle frappe de plein fouet le Québec qui voit ses finances publiques fondre comme neige au soleil. Ces années de plus grande austérité économique sont l'occasion de nombreuses remises en question. Un vent de conservatisme souffle sur l'Amérique de Ronald Reagan et l'Angleterre de Margaret Thatcher. Si bien que «*La première moitié des années 1980 marque ainsi la fin d'une époque, caractérisée par la Révolution tranquille et ses acquis : le nationalisme économique et politique, le réformisme social, l'État interventionniste et la société d'opulence*» (Linteau *et al.*, tome II, p. 431). C'est dans ce contexte général que l'école est encore une fois mise au banc des accusés. L'argent investi y est-il bien dépensé? La formation dispensée est-elle adéquate? Pourquoi nos élèves se classent-ils toujours aux derniers rangs des pays occidentaux en ce qui concerne la performance académique? Comment faire pour en arriver à atteindre l'excellence dans les écoles?

On se rend compte qu'il faut donc mettre de l'ordre dans le système d'éducation. En ce qui concerne les programmes, le «Livre orange» indiquait en 1979 que les programmes-cadres avaient créé bon nombre de problèmes en laissant les enseignants dans le vague et l'incertitude et les obligeant à se tirer d'affaire avec les moyens du bord au détriment des élèves. Le ministère proposa donc la mise en place de programmes nettement plus précis qui ne seront pas cependant la proposition d'un retour à l'encyclopédisme des programmes-catalogues. Il fallait donc naviguer entre l'exclusivisme de deux écueils, le passéisme et le vécucentrisme.

Cette préoccupation est encore présente en 1987 dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur Les visées et les pratiques de l'école primaire. On veut dépasser les oppositions simplistes des deux idéologies précédentes. Il ne s'agit plus de penser une école simplement dans le passé, il ne s'agit pas non plus de centrer l'école sur le moment présent, il s'agirait plutôt

de réaffirmer la nécessité du développement intégral de l'enfant dans un contexte social favorisant l'excellence. «*À bien y penser, pourtant, comment pratiquer une pédagogie valable sans retenir de l'école dite traditionnelle son approche systématique de l'apprentissage, son sens de l'exigence, son enseignement prioritaire des matières de base, son souci de vérifier les connaissances acquises, peut-être aussi certains aspects de la frugalité et de l'austérité qui la caractérisaient? De l'école dite nouvelle, comment ne pas retenir son souci des besoins de chaque enfant, son attention aux dimensions affectives et sociales de l'apprentissage, sa promotion des valeurs individuelles et sociales de la spontanéité et de l'autonomie, son ouverture à un vaste ensemble de besoins éducatifs, sans oublier une certaine décrispation et une certaine détente par rapport aux protocoles scolaires?*»(p. 6).

Dans cette perspective, il ne serait donc plus question de prêter l'oreille uniquement aux nostalgiques de la tradition qui pleurent le déclin de la bonne vieille école d'autrefois : un passé sans présent. On le sait, le Québec, comme les autres sociétés occidentales avec A. Bloom, Finkielkraut, etc., a ses chantres du retour passéiste (Balthazar et Bélanger, Morin). Mais le contexte a changé et on ne peut revenir en arrière. D'autre part, il ne serait plus question également de poursuivre de façon radicale et absolue la quête compulsive et insensée de Narcisse au pays du vécu! Le passé a une valeur. Il s'agit de prendre charge de l'héritage sans le répéter naïvement. Il y a donc dans les propos du Conseil supérieur le désir de maintenir rapprochés à la fois le passé et le présent.

Comment expliquer et comprendre ce désir de ne pas se couper du passé? À ce chapitre les programmes d'enseignement semblent s'inscrire dans un mouvement plus général de réconciliation qui déborde largement le monde scolaire. Dans différentes sphères culturelles, depuis quelques années, on sent clairement ce désir de réhabiliter un passé que plusieurs voulaient, il y a peu de temps, résolument oublier. Chez nous en atteste la popularité des téléromans qui mettent en scène des personnages du passé. Pensons à *Cormoran*, au *Temps d'une paix*, aux *Filles de Caleb*. En atteste aussi la popularité grandissante d'un

style musical comme le «western», jadis associé au monde rural et traditionnel. Et comment expliquer également que l'école parle d'excellence aujourd'hui, alors qu'il n'y a pas si longtemps il n'était question que d'épanouissement personnel? Tout se passe comme si les préoccupations proprement sociales (et non exclusivement psychologiques) refaisaient leur entrée à l'école et que celle-ci semblait vouloir réhabiliter sa mission de transmission de la tradition. Il y a donc eu une prise de conscience, par la force des choses, que l'école québécoise avait perdu en cours d'évolution récente des éléments importants de son curriculum. Par exemple, certains redécouvrent des vertus à l'enseignement magistral alors qu'il n'y a pas si longtemps il était frappé d'anathème. Non pas pour qu'il redevienne la norme exclusive comme cela avait pu sans doute être le cas auparavant, mais qu'il redevienne une stratégie utilisable en fonction de certains buts et en relation à certains contextes. Il n'est donc plus considéré comme une forme d'enseignement mauvaise en elle-même.

Comment, par ailleurs, comprendre ce désir de rester branché sur le présent? Après avoir goûté au fruit défendu de la satisfaction des besoins et des intérêts des élèves, l'école ne peut plus retourner en arrière et vivre coupée de son environnement social. On sait qu'apprendre c'est construire du sens et cela est d'autant plus possible que si ce qui est appris a une signification dans l'univers référentiel de chaque individu.

On reconnaît donc maintenant que l'école n'est pas seulement un lieu d'épanouissement personnel, ni une île isolée du monde mais aussi un espace où un certain nombre de savoirs incontournables doivent être appris mais de façon significative. Nier le passé ou nier le présent, c'est au fond participer du même nihilisme et en bout de ligne faire de la vie une affaire théologique où le vide est transformé en manque. L'école actuelle vise désormais à marier le passé et le présent et à la rendre à l'image de la condition de l'homme moderne : tragique, c'est-à-dire empreinte des contradictions de son temps.

Mais finalement, et peut-être surtout, cette réconciliation actuelle du passé avec le présent est probablement une simple conséquence du pluralisme,

-100-

de la multiplicité des points de vue sur un même sujet. Alors que l'école d'autrefois était définie par le Comité catholique et que l'école des années soixante faisait l'objet d'un consensus par les nouvelles élites en place au sujet de la nécessité du changement, celle des années quatre-vingt est plutôt la résultante de rapports de force entre divers groupes de pression. Il n'y a plus de consensus mais diverses positions en présence. La réconciliation du passé et du présent n'est pas nécessairement le juste milieu mais plutôt une sorte de position de compromis entre diverses opinions à prendre en compte. Aussi, lors de la réforme des nouveaux programmes, le ministère a joué d'abord et avant tout un rôle de gestionnaire faisant en sorte que diverses étapes soient respectées et qu'il y ait un cadre commun à tous les programmes. Il n'a pas à proprement parler formulé un contenu aux programmes, il n'a pas fait oeuvre de leader idéologique. En effet, aucun programme n'a été rédigé comme tel par des professionnels du ministère. Ce dernier s'est contenté plutôt d'ériger un cadre général d'élaboration des programmes; ce sont véritablement des acteurs du milieu, habituellement enseignants ou conseillers pédagogiques, qui ont rédigé les programmes. Ceux-ci étaient généralement, en plus de leurs responsabilités d'enseignants ou de conseillers pédagogiques, des têtes de ponts de leurs associations professionnelles[4], et ont été les véritables porteurs d'idées des programmes.

---

4 D'après une entrevue avec Monsieur Roger Thériault, ex-directeur de la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation qui avait la maîtrise d'oeuvre de la réforme des nouveaux programmes.

CONCLUSION

L'étude de l'évolution des programmes scolaires au Québec a fait l'objet de bien peu de travaux jusqu'à présent et la présente recherche avait pour but d'apporter un éclairage sur cette question. Mais ce qui au début devait porter uniquement sur la période de la réforme de l'enseignement (suite au rapport Parent) s'est transformé ensuite, par la force des choses puisque les programmes s'inscrivent tous dans le relais les uns des autres, en un immense chantier où il fallait tenter de reconstituer un parcours de cent cinquante ans. Pour y parvenir nous nous sommes donc construit une grille d'analyse comprenant divers paramètres. Nous avons ensuite analysé chaque révision de programme séparément, puis nous avons procédé à une comparaison inter-grilles pour dégager des éléments de continuité et de rupture dans l'évolution des programmes. Les principaux éléments qui en ressortent font l'objet d'une description détaillée dans les pages qui précèdent et peuvent se ramener pour l'essentiel aux remarques suivantes.

Depuis l'Acte d'Union, le système scolaire québécois s'est grandement transformé particulièrement en ce qui concerne les programmes d'enseignement. Ceux-ci n'ont pas cessé de se transformer et de se complexifier. En effet, on constate que des réformes globales des programmes ont eu lieu depuis 1861 à environ tous les dix ans. De plus, de réforme en réforme le processus de planification de programme s'est énormément complexifié. Alors qu'au tout début un programme n'était qu'une liste de contenus élaborée par un membre du Comité catholique en quelques semaines ou quelques mois, maintenant le concept de programme comprend non seulement des contenus, mais aussi divers niveaux d'objectifs, des stratégies d'enseignement, des modalités d'évaluation, etc.; en outre, le processus de planification d'un programme peut impliquer des centaines de personnes durant plusieurs années et prendre même en compte la dimension de son implantation.

En ce qui a trait aux aspects temporels qui concernent les programmes, nos travaux ont permis de mettre en évidence un certain nombre de faits importants. D'abord, la durée potentielle de scolarisation n'a cessé d'augmenter. Plus une société se modernise plus le passage à l'école de ses membres s'allonge; de nouveaux ordres d'enseignement apparaissent, et, pour une bonne part, l'école devient préparatoire à elle-même. Par ailleurs, on a pu constater aussi que la durée de l'année scolaire a diminué de même que le temps hebdomadaire consacré à l'enseignement. Même si ces données doivent être interprétées avec nuance, il n'en demeure pas moins qu'elles interpellent jusqu'à un certain point les acteurs du système d'éducation particulièrement en ce qui a trait à la performance des étudiants.

Quant aux finalités du système, plusieurs remarques peuvent être faites. D'abord, alors qu'auparavant les finalités étaient absentes ou implicites, sans doute parce que partagées par l'ensemble de la collectivité, maintenant elles sont explicitées avec grand soin. Elles sont définies minutieusement pour tous les programmes d'enseignement actuels et pour tous les ordres d'enseignement; la formulation comporte également plusieurs niveaux de précision : objectifs terminal, intermédiaire, etc. On sait donc beaucoup mieux qu'auparavant ce que vise le système. De plus, même si le reproche a souvent été fait durant les années soixante que l'école ne s'attardait qu'à la dimension cognitive de la personne, nos travaux ont pu mettre en évidence que le développement de l'homme dans toutes ses dimensions a toujours été une orientation privilégiée dans les programmes. Il est certain cependant qu'il y a toujours un écart entre les intentions d'un programme et la réalité de la classe, mais le portrait dressé par les partisans de la pédagogie nouvelle contre la pédagogie traditionnelle a peut-être contribué à tort à répandre l'idée que même dans les documents de programme le cognitif était la seule dimension développée durant la période pré-réformiste. Enfin, l'étude de la centration des finalités a fait apparaître que plus on se rapprochait de l'époque présente plus la possibilité de se spécialiser dans les secteurs professionnels était retardée. Le stade préparatoire de l'école,

c'est-à-dire sa fonction académique, est de plus en plus marqué et cela va de pair avec l'augmentation de la durée potentielle de la scolarisation.

L'étude de ce que les programmes proposent comme stratégies d'enseignement et activités d'apprentissage a permis par ailleurs de se rendre compte de façon assez nette d'un double niveau de langage. D'un côté, il est intéressant de remarquer que les programmes pré-réformistes présentent depuis longtemps un discours qui vise à promouvoir une forme de pédagogie assez concrète qui prend en compte jusqu'à un certain point les besoins des enfants. De l'autre, il a été possible de prendre conscience que si ces programmes n'étaient pas aussi «traditionnels» qu'il avait été dit durant les années soixante, c'est peut-être parce que ceux qui ont soutenu une telle affirmation avaient tout intérêt à le faire pour provoquer le changement si désiré après l'époque duplessiste.

L'analyse des fondements, c'est-à-dire des représentations de l'enfance, de l'apprentissage et du professeur a permis aussi de mieux saisir certaines nuances qui colorent l'évolution des programmes. En effet, d'une part il a été signalé que les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage proposées dans les programmes pré-réformistes n'étaient pas aussi traditionnelles qu'on l'aurait cru. Cependant quand on examine les représentations de l'enfance, du professeur et de l'apprentissage dans les programmes de cette époque, on se rend compte que des différences importantes existent en comparaison avec les programmes actuels. Dans les programmes pré-réformistes, particulièrement ceux du tournant du dix-neuvième siècle, l'enfant est vu négativement, il est défini par ses travers comme un être inachevé; le professeur joue le rôle d'un modèle à imiter; l'apprentissage consistera donc pour le professeur à montrer à l'enfant, à faire devant lui, à lui donner l'exemple. Cependant les concepteurs des programmes du début du siècle ne sont pas stupides, ils savent bien que l'enfant se lasse d'écouter, il savent que l'enfant peut être plus ou moins motivé, ils savent que le professeur ne peut abuser (même s'il en use) de son autorité pour faire apprendre, aussi ils proposeront

des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage qui tiendront compte de l'enfant, qui chercheront à utiliser ses intérêts, qui s'adapteront à sa façon concrète d'apprendre. Bref, même s'ils ne font pas confiance à l'enfant, les professeurs peuvent néanmoins mettre en scène des ruses pour le faire apprendre, des stratagèmes qui tiennent compte de ses goûts et intérêts. En conséquence, ils peuvent poser les mêmes gestes que les enseignants de la réforme sans que ces gestes aient le même sens puisqu'ils ne sont pas fondés, c'est-à-dire argumentés, de la même manière.

Compte tenu des éléments qui se dégagent de nos analyses il apparaît que la réforme des années soixante au Québec a été un moment de rupture fondamental. En effet, les années soixante répondent à ce que nous avons défini comme rupture, c'est-à-dire qu'un ensemble de paramètres ont été touchés et que l'argumentation est construite de manière apologétique. Toutes les révisions de programmes qui précèdent la réforme ont été réalisées dans la perspective de continuité avec ce qui existait auparavant; il ne s'agissait alors que d'adapter les programmes aux nouvelles réalités du temps. Avec la réforme, l'objectif est plutôt de faire émerger un monde nouveau avec lequel on s'inscrit en faux. Si bien que l'argumentation est fortement polémique et touche à toutes les facettes de la vie scolaire. Depuis la dernière réforme issue du «Livre orange» on s'est rendu compte cependant que non seulement tout n'était pas mauvais avant, mais aussi que bien des prétendues inventions des années soixante étaient déjà contenues dans ce passé qu'on cherchait à oublier. Il y a donc eu une forme de réconciliation avec notre tradition sans l'évacuation des contraintes du présent. Au fond, même s'il y a encore et qu'il y aura toujours bien des correctifs à apporter dans les programmes d'enseignement, tout se passe comme si, plus de vingt-cinq ans après le rapport Parent, on commençait à peine à apprendre à vivre un peu plus légèrement la tragique condition de la modernité.

BIBLIOGRAPHIE

Anonyme (1939). Programme d'études des écoles primaires supérieures (fille). Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Province de Québec.

Anonyme (1861-1923). Anciens programmes d'études des écoles élémentaires catholiques de langue française de la province de Québec (1ère partie,1861-1923). Département de l'Instruction publique, Archives nationales du Québec.

Audet, L.-P. (1971). Histoire de l'enseignement au Québec. Tome II, 1840-1971. Montréal, Holt, Rinehart et Winston,

Audet, L-P. (1964). Histoire du Conseil de l'instruction publique de la province de Québec, 1856-1964. Montréal, Leméac.

Brassard, J. (1977). «La théorie de l'action de Parsons : quelques implications pour le curriculum», Revue des sciences de l'éducation. vol. 3, no. 1.

Brennan, R.E. (1955). Initiation à la psychologie. Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie.

Charland, J.P. (1987). «Le réseau d'enseignement public bas-canadien, 1841-1867 : une institution de l'État libéral», Revue d'histoire de l'Amérique française. vol. 40, no. 4, p. 505-535.

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1959). Programme d'études des écoles élémentaires. 695 pages.

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1958). Programmes d'études des écoles secondaires 1958 (8è, 9è et 10è années).

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1957). Programme d'études des écoles secondaires 1957 (8è, 9è et 10è années).

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1956). Programme d'études des écoles secondaires 1956 (8è et 9è années).

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1948). Programme d'études des écoles primaires élémentaires. Québec.

Commission Parent (1964). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tomes 1-2-3. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil de l'Instruction publique (1929). Programme d'études des classes primaires supérieures (9è, 10è et 11è années). Québec.

Conseil de l'Instruction publique de la province de Québec (1924). Règlements du comité catholique.

Conseil de l'Instruction publique (1873). Programme de 1873, classification des écoles et programme sommaire.

Conseil supérieur de l'éducation (1987). Les visées et les pratiques de l'école primaire. Avis au ministre de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1971). Rapport annuel 1969-70. L'activité éducative. Québec : Gouvernement du Québec.

De Cazes, Paul (1906). Règlements refondus du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique. Québec.

De Cazes, Paul (compilé par), (1899). Code de l'instruction publique de la province de Québec comprenant les lois scolaires et un grand nombre de décisions judiciaires s'y rapportant et les règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Département de l'Instruction publique.

De Cazes, Paul (compilé par), (1898). Code de l'instruction publique de la province de Québec comprenant les lois scolaires et un grand nombre de décisions judiciaires s'y rapportant et les règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Département de l'instruction publique.

De Cazes, Paul (ed.) (1890). Code de l'instruction publique de la Province de Québec. Québec, seconde édition, typographie de C. Darveau.

Département de l'Instruction publique (1946). «Programme d'études des écoles élémentaires (1ère, 2è et 3è années)», l'Enseignement primaire. Québec, vol. V, no. 10.

Doll, R. C. (1970). Curriculum Improvement. Boston, Allyn and Bacon.

Grégoire, G. (1987). L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire, du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec. Sainte-Foy, Université du Québec, École nationale d'administration publique.

Gress, J. R., Purpel, D. E. (1978). Curriculum : An introduction to the field. Berkeley, McCutchan.

Hensler, Méhu, H., Raymond, D. et Elbaz, F. (1986). Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire. Bibliothèque nationale du Québec. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté des sciences de l'éducation.

Kessler, A. (1964). La fonction éducative de l'école. École traditionnelle/école nouvelle. Fribourg, Éditions universitaires.

Laliberté, G.-R., Plante, J. (1991). Le système scolaire du Québec, module 2. Sainte-Foy, Université Laval, Département d'administration et politiques scolaires.

Langevin, J. (1864). Réponses aux programmes de pédagogie et d'agriculture pour les diplômés d'école élémentaire, d'école modèle et d'académie. Québec, seconde édition, typographie de C. Darveau.

Linteau, Paul-André, René Durocher, Jean-Claude Robert (1989). Histoire du Québec contemporain, Tome I, De la confédération à la crise (1867-1929). Montréal, Boréal compact.

Linteau, P.-A., Durocher, R., Robert, J.-C., Ricard, F. (1989). Histoire du Québec contemporain, Tome II, Le Québec depuis 1930. Montréal, Boréal compact .

Mellouki, M'hammed (1989). Savoir enseignant et idéologie réformiste. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).

Ministère de l'Éducation du Québec (1979-1992). Nouveaux programmes élémentaires et secondaires. Québec, Direction générale du développement pédagogique.

Ministère de l'éducation (1980). Cadre relatif à l'implantation des programmes d'enseignement. Document de travail, Direction générale des réseaux.

Ministère de l'éducation (1980). Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques. Québec, Direction générale du développement pédagogique.

Ministère de l'éducation (1979). L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action (Livre Orange). Québec.

Ministère de l'éducation (1977). L'enseignement primaire et secondaire au Québec (Livre vert). Québec.

Ministère de l'Éducation (1967 à 1974). Programmes-cadres des écoles primaires et secondaires. Québec.

Ministère de l'Éducation (1968). L'école élémentaire renouvelée. Document 21-2007, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

Ministère de l'Éducation (1966). L'école coopérative : polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le Règlement numéro 1. Québec : Gouvernement du Québec.

Monière, Denis (1977). Le développement des idéologies au Québec, des origines à nos jours. Montréal, Québec-Amérique.

Province de Québec (1957). Code scolaire de la province de Québec. Montréal.

Ricard, François (1992). La génération lyrique. Essai sur la vie et l'oeuvre des premiers-nés du baby-boom. Louiseville, Boréal.

Rocher, G. (1968). L'administration scolaire dans Recherches sociologiques. vol. 9, nos 1-2.

Ross, Mgr. (1919). «Lettre de Mgr Ross au Comité catholique», Revue L'Enseignement primaire. Mars 1919, no. 7, p. 416 à 425.

Schwab, J. J. (1970). The practical : A language for curriculum. Washington, D.C., National Education Association.

Taba, H. (1962). Curriculum development : Theory and Practice. New York, Harcourt, Brace, Jovanovich.

Tardif, N. (1985). «Les nouveaux programmes et la démarche d'apprentissage», Perspectives. Février 1985, Vol. 21, No. 1, p. 8-9.

Tyler, R. (1949). Basic Principes of Curriculum and Instruction. Chicago, The University of Chicago Press.

Valade, F.X. (1851). Guide de l'instituteur, contenant une série de réponses aux questions de la circulaire numéro 12 du surintendant de l'éducation sur les diverses branches d'instruction prescrites par la loi des écoles en opération dans le Bas-Canada. Ces questions et ces réponses forment maintenant un seul et même ouvrage destiné à l'usage des écoles. Montréal, seconde édition, P. Gendron.

Voisine, N. (1985). «L'ultramontanisme canadien-français au XIXe siècle» dans Les ultramontains canadiens-français. Montréal, Boréal Express.

Zais, R. S. (1976). Curriculum : Principles and Foundations. New York, Thomas Y. Crowell

Annexes

Grilles d'analyse des programmes

GRILLE D'ANALYSE GLOBALE
PROGRAMME
1861*

1. PLANIFICATION DU PROGRAMME

Instances ayant participé à l'élaboration du programme

Le Conseil de l'Instruction publique a créé un sous-comité à sa première réunion du 10 janvier 1860. Ce sous-comité «no 3» était composé de sept membres et avait pour mandat de faire rapport au Conseil, notamment, sur l'élaboration des règlements pour la régie des écoles normales (les conditions d'admission des étudiants, le cours d'instruction à être suivi et la certification, etc.), pour les écoles communes (organisation, gestion, discipline et classification des écoles et des instituteurs) et pour les bureaux des examinateurs.

Nature des processus de planification
(Étapes utilisées)

Il n'y a aucune information à ce sujet. Le sous-comité a fait simplement rapport au Conseil.

Adoption et entrée en vigueur du programme

Ce fut le 13 novembre 1861, à la deuxième séance de la onzième réunion trimestrielle, que le Conseil de l'Instruction publique approuva une série de programmes d'examen que les candidats devaient posséder en vue de l'obtention des brevets accordés par le bureau des examinateurs.

---

* Tel que paru dans les Réponses aux programmes de pédagogie et d'agriculture, pour les diplômes d'école élémentaire, modèle et d'académie.

2. COMPOSANTES DES PROGRAMMES

A- OBJETS SOCIAUX :

Statut des principaux acteurs

Personnel enseignant

(Qualification, durée de présence, régime pédagogique, jours d'enseignement/année)

À propos du régime pédagogique, on sait par le formulaire no 12 du Surintendant J.B. Meilleur, que huit mois de 26 jours d'école sont exigés par la loi, ce qui nous donne 208 jours d'école pour l'année scolaire.

À propos de la qualification, on exige un certificat de moralité et d'instruction religieuse signé du curé; un acte de naissance prouvant que le candidat a au moins 18 ans; réussir un examen sur différentes matières du programme d'examen. L'instituteur obtiendra ainsi un brevet par l'intermédiaire du Bureau des Examinateurs qui lui donne le droit d'enseigner soit dans les écoles élémentaires, soit dans les écoles modèles, soit dans les écoles académiques.

Clientèle scolaire

(Âge, sexe des enfants, nombre moyen d'enfants par classe)

Non spécifiée.

B- OBJETS CULTURELS :

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés

Les finalités du programme d'examen peuvent être déduites des réponses aux questions «pédagogie» rédigées par Langevin et approuvées par le Conseil le 10 novembre 1863. Pour Langevin (1864), «*l'éducation est l'art d'exercer, de développer et de fortifier les facultés du corps, de l'esprit et du coeur des enfants*» (p. 5). La dimension affective n'est pas mentionnée comme étant

une valeur en elle-même, mais comme quelque chose qui doit être contrôlée par la moralité.

Provenance des objectifs
(Sources)

Pour Langevin, on ne peut séparer l'éducation de l'instruction. «*L'enfant ayant un corps, un esprit et un coeur, l'éducation, pour être complète, doit être à la fois physique, intellectuelle et morale*» (p. 14). Les différents secteurs touchés par les questions du programme d'examen (à l'exception de la «pédagogie») sont établis dans la loi 9, chapitre 27, article 50 et ont trait à l'instruction. Mais l'instruction doit être complétée par l'éducation qui comporte essentiellement une dimension religieuse. La religion colore donc les objectifs de l'école.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Le programme d'examen formule des questions qui concernent surtout les différents secteurs de l'instruction. La formulation des objectifs pédagogiques n'est pas une préoccupation à cette époque.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Le programme d'examen, à l'exception des questions de pédagogie, comporte exclusivement des questions portant sur la dimension cognitive. Par exemple, «*En quoi consiste le néologisme?* ou *Comment se fait l'addition algébrique?*» (Anonyme, 1861, p. 29). Cependant, dans les questions portant sur la pédagogie, on se préoccupe de l'éducation physique sous l'angle de la propreté, de l'hygiène, du bon maintien dans la classe ou des jeux pendant la récréation. Dans les questions portant sur la pédagogie, la dimension affective est subordonnée à la dimension morale. L'enfant doit apprendre à résister à ses penchants naturels.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Le programme semble centré sur la société et sur l'école.

Sur la société, une question dans la section pédagogie (no 5) dit que *«le but de l'enseignement doit être de donner aux enfants des connaissances utiles et pratiques»* (p. 6). Quand on sait que la majorité des enfants quittent l'école assez tôt, alors on peut penser que l'on insistait sur un enseignement qui avait une pertinence sociale. En témoignent les différentes branches au programme de l'école modèle : agriculture, tenue de livre, art épistolaire.

Sur l'école, bien que parmi les questions rencontrées on en retrouve plusieurs qui ont une utilité sociale éventuelle (connaître les règles de grammaire pour écrire une lettre sans faute), il reste néanmoins qu'un contenu scolaire semble exister pour lui-même. De nombreuses questions n'ont vraisemblablement aucune portée utilitaire (Ex : *«Où se trouve placé le Golfe du Bengale? Où trouve-t-on les principales montagnes de l'Afrique? Qu'appelle-t-on Heptarchie?»* (Anonyme, 1861, p. 19-20).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non spécifié.

Contenu

Organisation horizontale et verticale
(Organisation des matières par degré)

Matières	Élémentaire	Modèle	Académique
Agriculture		X	X
Algèbre		X	X
Astronomie			X
Chimie			X
Géologie			X
Géométrie		X	X
Géographie	X	X	
Grammaire anglaise	X	X	
Grammaire française	X	X	
Trigonométrie			X
Histoire d'Angleterre		X	
Histoire de France		X	
Histoire du Canada	X	X	
Histoire générale		X	
Histoire naturelle			X
Histoire sainte	X	X	
Littérature			X
Logique			X
Métaphysique			X
Morale			X
Pédagogie	X	X	
Philosophie			X
Physique			X
Tenue des livres		X	

Importance absolue et relative des matières
(Données absolues exprimées en minutes, données relatives exprimées en %)

Comme il n'y a pas d'indication sur un temps d'enseignement par matière, et comme les questions posées traitent de sujets très «pointus» à savoir par coeur, leur nombre n'est pas nécessairement un indice de leur importance réelle.

Niveau élémentaire		
Matières	**Nombre de questions**	**Importance relative**
Grammaire française	125 questions	33%
Histoire du Canada	66 questions	18%
Histoire Sainte	61 questions	16%
Grammaire anglaise	51 questions	13%
Géographie	46 questions	12%
Pédagogie	31 questions	8%

École modèle		
Matières	**Nombre de questions**	**Importance relative**
Histoire du Canada	170 questions	18%
Histoire générale	106 questions	11%
Géographie	76 questions	8%
Histoire de France	70 questions	8%
Grammaire française	62 questions	7%
Histoire Sainte	61 questions	7%
Histoire d'Angleterre	61 questions	7%
Pédagogie	60 questions	6%
Grammaire anglaise	56 questions	6%
Géométrie	54 questions	6%
Littérature	48 questions	5%
Algèbre	35 questions	4%
Agriculture	33 questions	4%
Tenue de livres	30 questions	3%

Académie		
Matières	**Nombre de questions**	**Importance relative**
Chimie	74 questions	18%
Physique	72 questions	17%
Histoire naturelle	65 questions	15%
Astronomie	63 questions	15%
Agriculture	35 questions	8%
Géologie	26 questions	6%
Algèbre	26 questions	6%
Morale	19 questions	5%
Géométrie et Trigonométrie	18 questions	4%
Logique	13 questions	3%
Métaphysique	12 questions	3%
Philosophie	2 questions	0% (0,4%)

Activités d'apprentissage

Types d'activités d'apprentissage favorisées

Les activités d'apprentissage peuvent être dégagées de la section «pédagogie». Elles proviennent toutes de l'initiative directe du maître. L'enfant

écoute d'abord la leçon exposée par le maître et répond ensuite aux questions et exercices que celui-ci lui adresse. Par exemple, «*l'enfant a à imiter le modèle, pour ce qui est de la calligraphie*» (p. 9). La mémoire est souvent sollicitée lors des exercices d'épellation, d'histoire, de géographie, de calcul mental. La répétition est de rigueur.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non spécifié.

Stratégies d'enseignement

Types de stratégies d'enseignement privilégiées

Aucune stratégie n'est mentionnée dans les questions, sauf à la rubrique pédagogie. Il y a deux grandes stratégies d'enseignement, la forme d'exposition et la forme d'invention. La forme d'exposition consiste à expliquer un sujet aux enfants en allant du simple au complexe. L'instituteur doit procéder habituellement du connu à l'inconnu. Par la forme d'invention ou méthode analytique, on s'assure si les enfants ont compris ce qu'on leur a expliqué. On questionne les enfants et on les amène à remonter des conséquences aux principes, des applications aux règles. Chaque matière comporte une stratégie d'enseignement particulière détaillée dans les réponses aux questions de Langevin.

Évaluation des apprentissages

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées (Sortes, périodes, etc.)

Non spécifiées.

Gestion de la classe

Stratégies de gestion de la classe suggérées (Conseils généraux au professeur pour organiser sa classe)

On propose le mode d'enseignement simultané-visuel qui, semble-t-il, convient le mieux à la plupart des écoles. Ce mode signifie que «*l'instituteur*

enseigne lui-même successivement à chaque groupe, tandis que les autres groupes sont sous la conduite de moniteurs» (p. 37).

Pour installer la discipline dans la classe, il faut récompenser certains comportements et en punir d'autres. Le maître doit se servir des récompenses avec parcimonie.

Les types de récompenses privilégiés sont les suivants : 1- des témoignages d'approbation; 2- des marques de confiance; 3- de bonnes places, de bonnes notes; 4- l'inscription sur une liste d'honneur; 5- quelques signes de distinction; 6- des images et des livres.

Les punitions doivent être : 1- assez rares pour faire impression; 2- données avec sang-froid et modération; 3- de nature à ne pas blesser la modestie et à ne pas nuire à la santé des enfants (Cédule G, p. 24).

c- OBJETS MATÉRIELS :

Matériel

Matériel nécessaire pour l'implantation du programme (Manuels, guides, audiovisuel)

On précise dans la section pédagogie qu'une maison d'éducation doit être pourvue :

- de moyens d'aérer la classe et d'y maintenir une température modérée;
- d'ouvertures en nombre suffisant pour bien éclairer;
- d'un crucifix;
- d'une estrade, d'un siège et d'une table pour l'instituteur;
- de bancs avec dossiers et de tables pour les élèves;
- de tableaux noirs et de cartes géographiques;
- d'une pendule et d'une clochette;
- de globes, pour les écoles modèles;
- de crochets pour pendre les habits et les coiffures.

À cette liste il faudrait ajouter bien sûr les nombreux manuels approuvés par le Conseil de l'Instruction publique (Cédule G, p. 24).

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

3. FONDEMENTS DU PROGRAMME

Rationnel

Justification des éléments prescrits

Aucune raison n'est donnée dans le programme lui-même. Tout se passe comme si on continuait à répondre aux exigences de la loi de 1846 qui obligeait l'enseignement d'un certain nombre de matières. Si l'on compare par exemple le Guide de l'instituteur de Valade publié en 1851 et le programme de 1861, on constate que certaines questions sont disparues, d'autres sont apparues mais on ne sait pas les véritables raisons de ces transformations. Elles ne sont pas mentionnées dans les procès-verbaux du Conseil.

Représentations façonnant l'idéologie du programme

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Des valeurs privilégiées sont des valeurs morales et peuvent être dégagées des éléments suivants :

1- Du but général de l'éducation qui est de fournir une éducation complète, totale, c'est-à-dire qui touche à la fois les dimensions physiques, morales et intellectuelles de l'enfant. Il faut bien comprendre cependant que la dimension physique est vue au sens de l'hygiène, de la propreté, du maintien du corps; le corps n'est pas privilégié en lui-même mais plutôt comme entité qu'il faut maîtriser, réguler. La dimension morale est privilégiée pour contrôler les débordements de l'affect. L'émotion doit être contrôlée. La sensibilité doit être

modérée. C'est par le développement de la volonté que l'on aide l'enfant à résister à ses penchants naturels (Cédule G, p.14). La loi de Dieu, le sentiment du devoir et de l'honneur fondent l'éducation morale. La dimension intellectuelle est développée dans le sens de la rectification du jugement, du contrôle de l'imagination.

2- De ce qui est récompensé et puni. On récompensera le travail, l'application, la sagesse, l'assiduité, la docilité et la conduite régulière (Cédule F, p. 18). On espère que les récompenses favoriseront l'émulation parmi les élèves. On cherchera à obtenir des élèves, l'obéissance, l'ordre et le silence, la propreté, la modestie, la politesse. On punira les manquements à la loi de Dieu, les fautes commises de propos délibérés, les fautes d'habitude (Cédule F, p. 16). On espère que les punitions donneront la crainte du châtiment et procurent ainsi l'amendement du coupable.

3- De ce qui est valorisé dans la discipline. La discipline se fonde sur le sentiment du devoir chez les enfants et sur le respect du maître.

4- Du but de l'enseignement, c'est-à-dire de donner aux enfants des connaissances utiles et pratiques et qui développent leur intelligence (Cédule G, p. 15). Il semble se dégager ici la rencontre de deux finalités de l'école : celle qui cherche à être utile socialement et celle qui vise à promouvoir des savoirs typiquement scolaires.

Représentation de la société proposée

Les questions relatives aux devoirs du maître (Cédule G, p. 25) nous laissent penser que la société privilégiée est une société où l'ordre règne. La critique sociale n'est pas présente. On présente la religion comme fondement de la société. Le fait d'enseigner l'agriculture montre également que l'on est dans une société à caractère rural. L'agriculture est vue non seulement comme très importante pour un pays mais a également une fonction de «*conservation des moeurs*» (Cédule G, p. 13). Donc, sociétés agricole et religieuse vont de pair.

Représentation de l'homme éduqué

D'après le libellé des questions, l'homme cultivé est vu selon une perspective religieuse. L'homme est un être ontologiquement religieux, son destin est religieux et la religion lui est nécessaire.

Représentation de l'enfance

Dans les réponses aux questions pédagogiques rédigées par Langevin, on peut déceler une vision passablement négative de l'enfant, où on le définit par ses défauts, par ses «*travers*», etc. On peut lire par exemple «*L'éducation intellectuelle doit exercer la mémoire de l'enfant, rectifier son jugement, régler son imagination, et l'habituer à l'observation et à la réflexion. L'éducation morale réprime chez l'enfant les défauts de caractère, développe les vertus dans son coeur, le plie à la discipline et lui donne les règles du savoir-vivre*» (Cédule F, p. 6).

Représentation du rôle du professeur

Encore une fois c'est, dans les Réponses au programme de pédagogie de Langevin (1864) que l'on trouve des indications sur le rôle de professeur et sur les qualités que l'on doit normalement retrouver chez un bon professeur.

À propos des qualités, on écrit : «*Les dons naturels, nécessaires à l'instituteur sont les qualités physiques et intellectuelles qu'il doit posséder. Les principales qualités physiques, nécessaires à l'instituteur sont : la clarté de la vue et de l'ouïe, une voie convenable, une bonne prononciation distincte, des poumons sains et une santé suffisamment bonne. Les principales qualités intellectuelles sont : une bonne mémoire, un jugement droit, une imagination réglée et un grand tact*» (Cédule F, p. 5).

Quant à ses qualités morales, on écrit : «*La religion, la piété, l'humilité, la gravité, la douceur, la fermeté, la patience, l'activité, la prudence, la discrétion, l'équité, le zèle et la sobriété*» (Cédule F, p. 5).

À propos de ses devoirs, ce qu'il y a aussi d'intéressant et de significatif à propos de l'instituteur, ce sont les rapports (de soumission) qu'il entretient

avec les autorités, tant religieuses que civiles, et même avec le public. *«L'instituteur doit donner l'exemple de la soumission aux autorités civiles, en tout ce qui est juste et de leur compétence.*

Il doit surtout témoigner beaucoup de déférence envers les autorités scolaires en tout ce qui est raisonnable, particulièrement à Monsieur le Surintendant de l'Éducation, à Monsieur l'Inspecteur d'écoles et à Messieurs les Commissaires. L'instituteur doit regarder comme de la plus haute importance, sous tous les rapports, de se conserver dans un accord parfait avec l'autorité religieuse. Il doit donc en toute circonstances faire preuve d'un profond respect pour Monsieur le Curé de la paroisse où il enseigne, demander ses avis, les recevoir avec docilité et reconnaissance, et seconder ses vues pour le bien des enfants» (Cédule F, p. 11).

L'instituteur doit éviter de prendre une part active dans les affaires politiques de la paroisse. Il doit de plus présenter une conduite sociale et personnelle irréprochable.

Représentation de l'apprentissage

Quelques éléments nous permettent de tracer un portrait de la conception de l'apprentissage.

Apprendre c'est suivre un modèle, c'est-à-dire que le maître explique d'abord. Par exemple, *«pour apprendre la calligraphie l'enfant doit suivre l'exemple proposé»* (Cédule F, p. 9). Ensuite, apprendre c'est appliquer. L'enfant doit s'exercer jusqu'à ce qu'il sache. Il doit donc répéter plusieurs fois et même mémoriser dans certains cas.

4. NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Rien à signaler.

5. BIBLIOGRAPHIE

Anonyme (1861). Programme d'examen en vue de l'obtention du brevet d'école élémentaire (Cédule F), modèle (Cédule G) et académique (Cédule H), adopté par le Conseil de l'Instruction publique.

Département de l'instruction publique de province de la Québec (1860). Index des lois se rapportant à l'instruction publique.

Langevin, Jean (1864). Réponses aux programmes de pédagogie et d'agriculture, pour les diplômes d'école élémentaire, d'école modèle et d'académie. Approuvé par le Conseil de l'Instruction publique, Québec, Typographie de C. Darveau, 409 pages.

GRILLE D'ANALYSE GLOBALE
PROGRAMME INDICATIF
1873*

1. PLANIFICATION DU PROGRAMME

Instances ayant participé à l'élaboration du programme

Le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique a mandaté un sous-comité chargé d'élaborer une classification des écoles dont Mgr Langevin était membre.

Nature des processus de planification
(Étapes utilisées)

Le sous-comité a fait rapport au Conseil, à sa réunion du 12 juin 1872. Le projet de classification des écoles a été adopté, pour les catholiques, à la réunion du 16 octobre 1873. On a proposé des révisions au programme en 1878 et 1879 qui n'ont finalement pas été adoptées.

Les protestants ont refusé le projet de classification et en ont proposé un autre qui fut adopté le 10 juin 1874 pour les écoles protestantes.

Adoption et entrée en vigueur du programme

C'est le 16 octobre 1873 que le projet de classification des écoles fut adopté.

---

* Conseil de l'Instruction publique, (1873), Programme de 1873, Classification des écoles et programme.

2. COMPOSANTES DES PROGRAMMES

A- OBJETS SOCIAUX :

Statut des principaux acteurs

Personnel enseignant

(Qualification, durée de présence, régime pédagogique, jours d'enseignement/année)

Non spécifié.

Clientèle scolaire

(Âge, sexe des enfants, nombre moyen d'enfants par classe)

Non spécifiée.

B- OBJETS CULTURELS :

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés

Non spécifiés.

Provenance des objectifs

(Sources)

Non spécifiée.

Formulation des objectifs

(Degré de précision)

Non spécifiée.

Secteurs touchés par les objectifs

(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Il semble que les objectifs de l'école touchent essentiellement la dimension cognitive.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

La liste des matières laisse voir une centration sur l'école avec quelques éléments sociaux (agriculture, art épistolaire, tenue de livres, etc.).

Contenus

Organisation horizontale et verticale

(Organisation des matières par degré)

Matières	Écoles élémentaires 1er degré	Écoles élémentaires 2e degré	Écoles modèles	Écoles académiques
Lecture	1° Épellation dans le livre et par coeur 2° Lecture courante	1° Épellation dans le livre et par coeur 2° Lecture courante 3° Compte rendu de la lecture	1° Lecture expressive 2° Lecture raisonnée 3° Exercices de déclamation 4° Lecture de manuscrits	1° Lecture expressive ou élocution 2° Lecture raisonnée 3° Déclamation
Écriture	1er cahier	1er cahier, 2e et 3e (suivant la capacité des élèves)		
Grammaire	Dictées	1° Éléments 2° Analyse grammaticale 3° Dictées	1° Syntaxe 2° Analyse grammaticale 3° Analyse logique 4° Dictées	1° Grammaire repassée 2° Analyse grammaticale 3° Analyse logique 4° Dictées
Mathémati - ques	1° Numération 2° Règles simples 3° Calcul mental	1° Numération 2° Règles simples 3° Règles composées 4° Calcul mental	1° Proportions 2° Règles de commerce 3° Calcul mental	1° Progressions 2° Logarithmes 3° Algèbre 4° Toisé 5° Dessin linéaire
Tenue des livres		En partie simple	En partie double	En partie double
Géographie		1° Notions préliminaires 2° Abrégé des cinq parties 3° Détails sur la carte du Canada	1° Détails sur les cinq parties du monde 2° Globe terrestre	1° Géographie revue 2° Globe terrestre 3° Globe céleste
Histoire	Abrégé de l'histoire sainte	1° Histoire sainte 2° Abrégé de l'histoire du Canada	Histoire du Canada plus détaillée	1° Histoire du Canada revue 2° Histoire de France 3° Histoire d'Angleterre 4° Histoire des États-Unis
Divers	Leçons de choses	1° Leçons de choses 2° Notions élémentaires d'agriculture	1° Leçons de choses 2° Notions d'agriculture plus développées	1° Notions élémentaires de physique 2° Chimie agricole 3° Notions d'architecture
Littérature		Art épistolaire	1° Art épistolaire 2° Composition de récits	1° Qualités du style 2° Figures 3° Narrations, descriptions 4° Étude du latin (facultative)

Importance absolue et relative des matières
(Données absolues exprimées en minutes, donnés relatives exprimées en %)

Non spécifiée.

Activités d'apprentissage

Types d'activités d'apprentissage favorisées

Non spécifiés.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non spécifié.

Stratégies d'enseignement

Types de stratégies d'enseignement privilégiées

Non spécifiés.

Évaluation des apprentissages

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées
(Sortes, périodes, etc.)

Non spécifiées.

Gestion de la classe

Stratégies de gestion de la classe suggérées
(Conseils généraux au professeur pour organiser sa classe)

Non spécifiées.

C- OBJETS MATÉRIELS :

Matériel

Matériel nécessaire pour l'implantation du programme
(Manuels, guides, audiovisuel)

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

3. FONDEMENTS DU PROGRAMME

Rationnel

Justification des éléments prescrits

Non spécifiée.

Représentations qui façonnent l'idéologie du programme

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Non spécifiée.

Représentation de la société proposée

Non spécifiée.

Représentation de l'homme éduqué

Non spécifiée.

Représentation de l'enfance

Non spécifiée.

Représentation du rôle du professeur

Non spécifiée.

Représentation de l'apprentissage

Non spécifiée.

4. NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Il faut bien comprendre que le programme de 1873 est un autre programme qui se juxtapose au programme de 1861. Les remarques tirées de l'analyse de contenu du programme de 1861 valent encore en 1873. On peut donc s'y référer pour «compléter» les éléments manquant de la présente grille.

5. BIBLIOGRAPHIE

Anonyme (1873). Programmes des écoles primaires.

Conseil de l'Instruction publique (1873). Programme de 1873, classification des écoles et programme sommaire.

GRILLE D'ANALYSE GLOBALE
PROGRAMME INDICATIF
1888*

1. PLANIFICATION DU PROGRAMME

Instances ayant participé à l'élaboration du programme

Un sous-comité du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique fut chargé de l'examen du programme d'études.

Nature du processus de planification
(Étapes utilisées)

Les propositions de changements du programme de 1873 furent faites en octobre 1878 au Comité catholique. Mgr Langevin et son sous-comité furent chargés d'examiner ces propositions de changements. Il remit son rapport en mai 1879 et suggéra de consulter tous ceux qui s'occupent d'éducation, particulièrement les inspecteurs et les directeurs d'écoles normales. Mais ce ne sera qu'en 1888 que le programme sera adopté par un arrêté en conseil.

Adoption et entrée en vigueur du programme

À la séance du 20 avril 1888 du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique on proposa et adopta, concernant les programmes d'études et les tableaux du temps, la proposition suivante : «*Que le sous-comité chargé de l'examen du programme d'études et du tableau du temps soit aussi chargé d'examiner le projet de refonte des règlements scolaires soumis au comité et qu'il ait le pouvoir d'adopter définitivement les dits programmes d'études, tableau du temps et règlements scolaires sans faire rapport au comité*» (Cloutier, J.B., 1889, p. 133).

---

* Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1888) Programme officiel extrait des règlements, 17 juillet 1888.

Les programmes et règlements furent sanctionnés dans l'arrêté en conseil du 17 juillet 1888 et constituèrent le Code de l'instruction publique de la province de Québec comprenant les lois scolaires et un grand nombre de décisions judiciaires s'y rapportant et les règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, compilé par Paul de Cazes, secrétaire du département de l'instruction publique.

2. COMPOSANTES DES PROGRAMMES

A- OBJETS SOCIAUX :

Statut des principaux acteurs

Personnel enseignant

(Qualification, durée de présence, régime pédagogique, jours d'enseignement/année)

C'est dans les règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, qui se trouvent à l'intérieur du Code scolaire de 1888, que l'on peut prendre connaissance des exigences pour l'obtention du brevet d'instituteur. Sommairement, ces exigences sont :

1) Être muni d'un brevet de capacité, à l'exception des ecclésiastiques et des religieux et religieuses qui ne sont pas tenus d'en avoir;
2) Les brevets d'instituteurs sont différents pour les écoles élémentaires, modèles et académiques.

On signale également que tous les bureaux d'examinateurs peuvent accorder des brevets d'école élémentaire. Ceux qui peuvent, en plus, octroyer des brevets d'écoles modèles sont dits : «Bureaux d'examinateurs pour écoles modèles» et ceux qui peuvent octroyer des brevets pour les écoles des trois degrés s'appellent «Les bureaux d'examinateurs pour académies». En plus, on souligne que chaque brevet doit spécifier que l'examen a été subi «d'*une manière satisfaisante, avec distinction, ou avec grande distinction*» (Cazes, Paul de, 1890, p. 10).

Les candidats aux examens doivent être âgés d'au moins 18 ans, et être «d'une conduite régulière». Le candidat doit d'ailleurs fournir avec sa demande d'admission à l'examen, un certificat de son âge et un certificat de moralité et de sobriété délivré par le curé ou desservant de la paroisse.

À propos du régime pédagogique, le Code scolaire de 1888 (c'est-à-dire dans la première partie et non pas celle des règlements du Comité catholique) nous apprend que le samedi est un jour de congé dans toutes les écoles soumises au contrôle des commissaires ou des syndics, et ce, à moins d'un règlement contraire adopté par ces commissaires ou ces syndics et approuvé par le surintendant. On précise bien, cependant, que ce règlement peut être révoqué par le surintendant ou par les syndics ou les commissaires.

Il appartient aux comités catholique et protestant de déterminer, s'ils le désirent, et avec l'approbation du Lieutenant-gouverneur en conseil, les autres jours de congé qui doivent être observés dans les écoles sous leur contrôle.

Dans les Règlements du comité catholique, il est fait encore mention de l'année scolaire, puisque l'on précise ce qui était préalablement établi par les lois du Code scolaire. On y apprend que les écoles des municipalités rurales sont fermées du 15 juillet au premier lundi de septembre, sauf si les commissaires et les syndics d'écoles décident, avec l'approbation du surintendant et lorsque les circonstances l'exigeront, d'ouvrir une ou des écoles durant cette période.

Dans les villes et les grands villages, c'est du 30 juin au lundi le plus rapproché du 1er septembre que les écoles devront être fermées.

«Les jours de congé sont les suivants :

1) *Les dimanches, les fêtes d'obligation et les samedis;*
2) *Le jour de la Commémoration des morts (2 novembre);*
3) *Du 31 décembre au 6 janvier inclusivement;*
4) *Le mercredi des cendres;*
5) *Le jeudi saint et le vendredi saint;*
6) *Et les autres jours de congé qui peuvent être accordés par l'autorité religieuse et civile, par le surintendant de l'instruction publique ou par résolution des commissaires et syndics d'écoles»* (Cazes, Paul de, 1890, p. 50, 1ère partie).

Les heures de classes sont, de neuf heures du matin à quatre heures le soir, à moins que les commissaires prescrivent par résolution que la durée des classes soit moins longue. Des récréations d'au moins 10 minutes sont prévues le matin et l'après-midi, avec une pause le midi d'au moins une heure et quart.

Clientèle scolaire

(Âge, sexe des enfants, nombre moyen d'enfants par classe)

Une partie des règlements du Comité catholique concerne les notes pédagogiques, dans lesquelles on trouve des informations concernant le classement des élèves. On écrit par exemple que pour les écoles dirigées par un seul maître, le règlement recommande de diviser les élèves en quatre années ou divisions au sein de l'école élémentaire de second degré *«et trois pour celles du premier degré (...). Dans le cours modèle, on aura jamais plus de deux divisions et il en sera ainsi pour le cours académique.»* (...) *«Lorsqu'il y a deux titulaires dans une école élémentaire, le principal ou premier maître doit surveiller activement l'enseignement qui se donne à tous les élèves mais il s'occupera surtout de la troisième et de la quatrième années, et son assistant aura les deux premières années»* (Cazes, Paul de, 1890, p. 41, 2ième partie).

Concernant l'âge des enfants, les Règlements du Comité catholique sont encore assez laconiques. L'article 96 par exemple stipule que *«lorsque dans un arrondissement le nombre des enfants de 7 à 14 ans dépassera soixante-quinze, l'école comprendra au moins deux classes; lorsqu'il dépassera cent vingt-cinq, trois classes, et il faudra au moins une classe additionnelle pour chaque augmentation de cinquante enfants»* (Cazes, Paul de, 1890, p. 46, 2ième partie).

L'article 140 des lois scolaires stipule pour sa part que *«tout arrondissement, pour être formé, doit contenir au moins vingt enfants âgés de plus de cinq ans et au moins seize ans...»* (Cazes, Paul de, 1890, p. 46, 1ère partie).

B- OBJETS CULTURELS :

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés

Concernant les finalités de l'école ou de l'enseignement, on ne retrouve rien. Concernant les objectifs généraux du programme, il n'y a rien non plus. La seule chose qui «ressemble» à des objectifs se trouve dans la description du contenu de certaines matières, surtout en mathématiques et en français. Par exemple, à propos des mathématiques on écrit *«Écrire et lire les nombres jusqu'à dix milles (10,000)»* (Anonyme, 1888, p. 70).

Note : Il ne faut pas oublier que dans ce Code scolaire de 1888, on retrouve un lien organique entre les épreuves du bureau des examinateurs, les matières au programme dans les écoles normales et les programmes des écoles élémentaires, modèles et académiques. Si les finalités ne sont pas explicitement présentées dans les programmes, c'est sans doute parce qu'elles se retrouvent ailleurs dans les épreuves du bureau des examinateurs ou dans les matières au programme dans les écoles normales. On pourrait donc penser que les finalités sont les mêmes que celles identifiées dans le programme de 1861, parce que le manuel de pédagogie de Langevin, à partir duquel on a dégagé les finalités dans notre analyse, est encore le seul manuel approuvé.

Provenance des objectifs
(Sources)

Non spécifiée.

Formation des objectifs
(Degré de précision)

La formulation des objectifs n'est pas rigoureuse. Dans certains cas, on retrouve des objectifs formulés en termes d'habiletés, dans d'autres cas, on se limite à énoncer un élément de contenu, dans un troisième cas, on donne des indications aux maîtres.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif essentiellement, mais aussi psychomoteur par des exercices d'écriture et de dessin (il faut remarquer qu'il n'y a pas d'éducation physique), et affectif aussi dans la mesure où on enseigne la bienséance, vue comme un contrôle de l'affect. «*Le sentiment d'honneur, de justice et de grandeur d'âme*» (Anonyme, 1888, p. 72).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur l'individu, sur la société)

Le programme comme tel contient des matières qui se centrent d'abord sur l'école. L'étude de la géographie de l'Europe et de l'Asie en est un bon exemple. Il y a cependant des matières qui sont nettement utilitaires, comme le toisé, les mathématiques ou l'agriculture et le dessin. Ce sont là des matières nettement centrées sur la société. Ce qui est évident aussi, c'est que l'individu est laissé de côté, c'est-à-dire que l'on ne retrouve rien sur le développement de ses potentialités, etc.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non spécifié.

Contenu

Organisation horizontale et verticale
(Organisation des matières par degré)

Matières	Élémentaire				Modèle		Académique	
	1e	2e	3e	4e	1e	2e	1e	2e
Bienséances	X	X	X	X	X	X	X	X
Connaissances usuelles	X	X	X	X	X	X	X	X
Dessin	X	X	X	X	X	X	X	X
Écriture	X	X	X	X	X	X	X	X
Géographie		X	X	X	X	X	X	X
Histoire			X	X	X	X	X	X
Instruction morale et religieuse	X	X	X	X	X	X	X	X
Langue anglaise	X	X	X	X	X	X	X	X
Langue française	X	X	X	X	X	X	X	X
Mathématiques	X	X	X	X	X	X	X	X

Le programme souligne que l'enseignement du latin est facultatif.

Importance absolue et relative des matières
(Données absolues exprimées en minutes, données relatives exprimées en %)

Curieusement, il n'y a pas de tableau de distribution des matières par semaine dans ce programme alors qu'en 1878 plusieurs avaient été proposés. Néanmoins, on prend soin de souligner que la religion doit occuper le premier rang parmi les matières du programme, sans toutefois préciser le nombre d'heures devant y être consacré.

Activités d'apprentissage

Types d'activités d'apprentissage favorisées

D'une façon générale, il n'y a pas d'activité d'apprentissage favorisée dans le programme lui-même. Cependant, comme le manuel de Langevin est encore en vigueur, alors les mêmes conseils sont toujours de mise.

Pour chaque matière cependant il y a des suggestions d'activités particulières :

- Lecture : lecture à haute voix, copie, dictée, grammaire, composition;
- Grammaire : des exercices sur le masculin-féminin, singulier-pluriel, synonymes, etc.;
- Arithmétique : utilisation d'objets et du boulier-compteur;
- Dessin : tracer le contour d'objets;
- Leçons de choses : converser avec le maître au sujet des choses qui l'entoure;
- Agriculture : étude du livre;
- Histoire du Canada : suivre les leçons du maître;
- Géographie : utilisation d'atlas et de cartes.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non spécifié.

Stratégies d'enseignement

Types de stratégies d'enseignement privilégiées

On recommande fortement au maître l'usage du tableau noir. C'est par le tableau noir que le maître rendra son enseignement intuitif. Il est recommandé pour l'enseignement de la calligraphie, du dessin, du calcul, de la grammaire et de toutes les branches en général.

Au nombre des stratégies recommandées, il y a les travaux à la maison, les récapitulations, les récitations, les conversations pour enseigner la morale, l'utilisation d'exemples en grand nombre pour l'application des règles de grammaire.

On demande par exemple au professeur de montrer par des exemples, comme dans le cas de la lecture, «le *moyen le plus pratique d'enseigner les lettres aux commençants, c'est de les tracer sous leurs yeux, sur le tableau noir*» (Cazes, Paul de, 1890, p. 38, 2ième partie). Il doit chercher à faire des enseignements intégrés : lecture-écriture, géographie-histoire. Il doit emprunter des situations à la vie réelle. Il doit intéresser les enfants.

Évaluation des apprentissages

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées

(Sortes, périodes, etc.)

Une fois par semaine, le vendredi ou un autre jour, on fera une répétition de toutes les leçons apprises pendant la semaine. À la fin de chaque mois, on devra faire une revue plus générale des leçons apprises.

Gestion de la classe

Stratégies de gestion de la classe suggérées

(Conseils généraux au professeur pour organiser sa classe)

On dit que c'est le professeur qui doit prévoir son emploi du temps. Il doit afficher dans la classe un tableau de son emploi du temps. Il peut utiliser les modèles proposés par le Comité sans y être obligé.

Le professeur donnera des devoirs à faire à la maison dans toutes les branches du programme.

c- **OBJETS MATÉRIELS :**

Matériel

Matériel nécessaire pour l'implantation du programme

(Manuels, guides, audiovisuel)

Un boulier-compteur pour les débutants, le tableau noir dans presque toutes les matières, un atlas et le globe terrestre pour la géographie ou mieux encore, les cartes murales. En arithmétique, en plus du boulier-compteur, on recommande de se servir de menus objets. On affirme aussi que les exercices de lecture doivent débuter avec des tableaux d'images pour se poursuivre ensuite, selon une progression, dans les livres. «*Une méthode de lecture collée sur carton ou sur planchette*» (Cazes, Paul de, 1890, p. 49, 2ième partie).

Il faut noter en outre que les règlements du Comité catholique spécifient dans le détail tout ce qui concerne les normes architecturales de l'école, le mobilier scolaire et autres fournitures scolaires.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

3. FONDEMENTS DU PROGRAMME

Rationnel

Justification des éléments prescrits

Règle générale, il n'y a pas de discussion et d'argumentation sur les divers éléments proposés.

Dans le cas de l'arithmétique, on souligne que le calcul mental est d'une grande utilité, sans plus de précision.

On justifie l'enseignement du dessin en disant que «le *dessin industriel, qui se borne à tracer le contour des objets, est d'une application fréquente dans tous les états de la vie*» (Cazes, Paul de, 1890, p. 39, 2ième partie).

Concernant l'enseignement de l'agriculture, c'est le caractère essentiellement agricole de la population qui le justifie. L'instituteur a donc le devoir de faire aimer l'agriculture et la vie des champs. «*(...) ce serait rendre un service éminent au pays que d'inspirer aux enfants de la campagne l'estime et le goût de l'état de leurs pères, et de leur faire sentir combien il est honorable et heureux*» (Cazes, Paul de, 1890, p. 40, 2ième partie). Pour les écoles situées dans les centres industriels et commerciaux, on dit que l'instituteur devrait faire connaître aux enfants ce qui se rapporte à l'industrie et au commerce.

Représentations façonnant l'idéologie du programme

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Valeurs d'une société agricole et religieuse où l'état des pères est valorisé

Représentation de la société proposée

On souligne brièvement le caractère honorable et heureux du travail agricole, lorsqu'il est question de l'enseignement de l'agriculture. On parle d'une société chrétienne où l'importance est de continuer le travail des pères et où les connaissances de la ville pourront servir au pays.

Représentation de l'homme éduqué

Il est vu comme étant capable de grands développements mais contraint à suivre une ligne directrice, c'est-à-dire continuer comme son père et placer la religion au centre de sa vie.

Représentation de l'enfance

Non spécifiée.

Représentation du rôle du professeur

Il doit favoriser des liens entre l'école et la vraie vie (pour les problèmes d'arithmétique, il doit emprunter des situations à la vie réelle).

On note également dans les notes pédagogiques que le professeur doit suivre les avis du curé en ce qui regarde la conduite morale et religieuse des élèves.

Représentation de l'apprentissage

Non spécifiée.

4. NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Ce programme conserve les trois mêmes divisions : élémentaire, modèle et académique. Cependant, il les précise de la manière suivante : École élémentaire premier degré (première, deuxième, troisième années); École

élémentaire deuxième degré (quatrième année); École modèle (cinquième, sixième années); École académique (septième, huitième années).

Soulignons que le programme adopté en 1888 fait partie intégrante de l'ensemble des règlements du Comité catholique. Ces règlements traitent de toutes les facettes de la vie scolaire :

1) les inspecteurs d'écoles;
2) l'examen des candidats au brevet d'instituteur;
3) la classification des écoles (c'est-à-dire le programme d'études proprement dit);
4) les règlements concernant les écoles normales;
5) les devoirs des commissaires d'écoles;
6) les règlements au sujet des instituteurs;
7) les règlements concernant les élèves;
8) les appels portés devant le Comité catholique;
9) l'approbation des livres.

5. BIBLIOGRAPHIE

Anonyme (1888). Programme d'études pour les écoles catholiques, approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

Cloutier, J.B. (Sous la direction de). L'enseignement primaire. Journal d'éducation et d'instruction, Demers et Frère, Québec.

De Cazes, Paul (éd.) (1890). Code de l'instruction publique de la Province de Québec, Seconde Édition, Québec, Typographie C. Darveau.

GRILLE D'ANALYSE GLOBALE
PROGRAMME INDICATIF
1898*

1. PLANIFICATION DU PROGRAMME

Instances ayant participé à l'élaboration du programme

Un sous-comité est chargé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de réviser le programme de 1888.

Nature des processus de planification
(Étapes utilisées)

Si on en croit le rapport du surintendant pour l'année 1898-99, le programme d'enseignement constituerait la suite logique d'une refonte des lois scolaires et de la mise sur pied du Bureau central des examinateurs. La mise sur pied du bureau central avait incité la révision des matières à l'examen pour les futurs enseignants.

Adoption et entrée en vigueur du programme

C'est à la séance du 10 septembre 1897 que le sous-comité chargé de la révision du programme fut créé. Il a présenté son rapport à la rencontre du 11 mai 1898, et c'est finalement le 15 septembre 1898 que le rapport fut adopté.

---

* De Cazes, P. (1899). Code scolaire de la province de Québec. Québec : Édition spéciale.

2. COMPOSANTES DES PROGRAMMES

A- OBJETS SOCIAUX :

Statut des principaux acteurs

(Qualification, durée de présence, régime pédagogique, jours d'enseignement/année)

On ne semble pas faire mention du fait que les religieux et religieuses ne soient pas obligés de détenir un brevet de capacité, comme c'était le cas en 1888.

À partir de ce moment, le Bureau central des examinateurs est chargé d'émettre les brevets de capacité permettant d'enseigner dans les écoles catholiques. Les brevets sont de trois niveaux : pour l'école élémentaire, pour l'école modèle et pour l'académie.

Les pièces que doit transmettre le candidat au Bureau central des examinateurs sont :

1) Un certificat de moralité et d'instruction religieuse, signé par le curé ou le desservant de la paroisse où le candidat réside.
2) Un extrait baptistère ou tout autre preuve constatant qu'il est âgé d'au moins 18 ans s'il s'agit d'un garçon, et d'au moins 16 ans, si c'est une fille.

Dans les règlements du Comité catholique, on peut lire quelques informations concernant le régime pédagogique. À propos de l'année scolaire, il est écrit que «*Les écoles seront fermées, chaque année, du premier de juillet au premier lundi de septembre, mais les commissaires et les syndics d'écoles pourront, avec l'approbation du surintendant et lorsque les circonstances l'exigeront, ouvrir leurs écoles ou quelqu'une d'entre elles, pendant une partie de cette époque de l'année*» (De Cazes, P., p. 74).

Certains jours de congé pour les écoles catholiques sont identifiés : il s'agit des dimanches, des fêtes d'obligation et les samedis; du jour de la commémoration des morts (2 novembre), etc.

En ce qui concerne les heures de classe, on écrit qu'elles devront commencer à neuf (9) heures et se terminer à seize (16) heures, à moins que les

commissaires ne décident que la durée soit moins longue. Une récréation de 10 minutes est prévue l'avant-midi et l'après-midi. Une heure et quart est prévue pour le dîner.

Clientèle scolaire
(Âge, sexe des enfants, nombre moyen d'enfants par classe)

Pour les écoles dirigées par un seul maître, les notes pédagogiques du programme recommande de diviser les élèves en quatre années ou divisions au sein de l'école élémentaire de second degré «*et trois pour celles du premier degré (...). Dans le cours modèle, on n'aura jamais plus de deux divisions et il en sera ainsi pour le cours académique*» (De Cazes, P., p. 41).

On ne donne aucune information quant à l'âge des enfants, sauf dans la partie qui porte sur les arrondissements scolaires de la *Loi de l'instruction publique*. Il y est écrit que «*pour être établi, un arrondissement doit contenir au moins vingt enfants âgés de cinq à seize ans. Pour des raisons spéciales, les commissaires ou syndics peuvent, néanmoins, établir un arrondissement renfermant un nombre d'enfants moindre*» (De Cazes, P., p. 36-37).

Autre indice de l'âge des enfants, à l'article 274 de la loi sur l'instruction publique, à propos des devoirs des commissaires, il est question du recensement pour lequel on demande de distinguer entre les enfants de sept à quatorze ans, ceux de cinq à sept ans et ceux de quatorze à seize ans révolus et d'indiquer le nombre de ceux de ces catégories qui assistent à l'école (De Cazes, P., p. 86).

Il est en plus spécifié dans les règlements du Comité catholique que «*les commissaires et les syndics doivent engager un sous-maître ou une sous-maîtresse pour chacune de leurs écoles élémentaires, lorsque l'assistance moyenne excède cinquante élèves. Ils doivent aussi engager deux maîtres ou maîtresses pour toute école modèle, servant en même temps d'école élémentaire, quand le nombre des élèves inscrits est de quarante ou plus*» (De Cazes, P., p. 76).

B- **OBJETS CULTURELS :**

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés

Comme dans le programme de 1888, on ne dit rien des finalités de l'école ou de l'enseignement, et rien non plus concernant les finalités du programme. Encore une fois dans le contenu de quelques matières, on retrouve des indications très précises que l'on peut considérer, à la rigueur, comme des objectifs. Par exemple, comme en 1888, on écrit pour les mathématiques, «*Écrire et lire les nombres jusqu'à dix milles (10,000)*» (De Cazes, P., p. 134).

Comme dans le cas du programme de 1888, on retrouve un lien organique entre les épreuves du bureau des examinateurs, les matières au programme dans les écoles normales et les programmes des écoles élémentaires, modèles et académiques. Si les finalités ne sont pas explicitement présentées dans les programmes, c'est sans doute parce qu'elles se retrouvent ailleurs dans les épreuves du bureau des examinateurs ou dans les matières au programme dans les écoles normales. On pourrait donc penser que les finalités sont les mêmes que celles identifiées dans le programme de 1861, parce que le manuel de pédagogie de Langevin, à partir duquel on a dégagé les finalités dans notre analyse, est encore le seul manuel approuvé.

Provenance des objectifs
(Sources)

Le provenance des objectifs est non spécifiée. En fait, si on considère les objectifs que l'on rencontre à l'intérieur des descriptions de matières, on peut dire que les objectifs viennent des différents comités qui ont élaboré les programmes des matières en question.

Si on considère que le manuel de Langevin est toujours le manuel de référence, il faudrait voir quelles sont ses sources.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Encore une fois, ce qui a été dit à propos du programme de 1888 est encore vrai pour le programme de 1898, c'est-à-dire que la formulation de ce que l'on peut considérer comme des objectifs n'est pas très rigoureuse, et varie d'une matière à l'autre.

Par exemple, pour la matière écriture, on retrouve l'indication suivante : «*Écrire sur l'ardoise et ensuite sur le papier dès que les élèves seront suffisamment préparés*» (De Cazes, P., p. 134). Par contre, pour les mathématiques, on retrouve l'indication suivante : «*Écrire et lire les nombres jusqu'à cent (100)*» (De Cazes, P., p. 134). Dans ce cas, bien que ce ne soit pas officiellement un objectif, on peut dire que c'est très précis!

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Cognitif essentiellement, mais aussi psychomoteur par des exercices d'écriture et de dessin (il faut remarquer qu'il n'y a pas d'éducation physique), et affectif aussi dans la mesure où on enseigne la bienséance vue comme un contrôle de l'affect (le sentiment d'honneur, de justice et de grandeur d'âme).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Le programme comme tel contient des matières qui se centrent d'abord sur l'école. L'étude de la géographie de l'Europe et de l'Asie en est un bon exemple. Il y a cependant des matières qui sont nettement utilitaires, comme le toisé, les mathématiques, l'agriculture ou le dessin. Ce sont là des matières nettement centrées sur la société. Ce qui est évident aussi, c'est que l'individu est laissé de côté, on ne retrouve rien sur le développement de ses potentialités.

Contenu

Organisation horizontale et verticale (Organisation des matières par degré)

Matières	Élémentaire		Modèle	Académique
Connaissances usuelles	X	X	X	X
Dessin	X	X	X	X
Écriture	X	X	X	X
Instruction morale et religieuse	X	X	X	X
Géographie	X	X	X	X
Histoire	X	X	X	X
Langue anglaise	X*	X	X	X
Langue française	X	X	X	X
Mathématiques	X	X	X	X

* Sauf à la première année.

N.B. Même s'il n'est pas question des bienséances dans le tableau, on indique que : *«Les bienséances doivent s'enseigner simultanément à tous les élèves placés sous la direction du même maître, au moyen de lectures ou de conversations»* (De Cazes, P., p. 52-53, 2e partie), sans plus de détail sur le contenu.

Importance absolue et relative des matières (Données absolues exprimées en minutes, données relatives exprimées en %)

On souligne dans les notes pédagogiques, à la fin du programme, qu'un tableau de l'emploi du temps doit être préparé par le professeur, parce qu'il serait impossible d'en préparer un qui soit convenable pour toutes les écoles. *«Chaque maître doit (...) en préparer un pour son école qu'il devrait soumettre à l'appréciation de l'inspecteur»* (De Cazes, P., 1899, p. 62). On prend bien soin de préciser que l'enseignement religieux doit tenir le premier rang parmi les matières du programme des études. On ne précise cependant pas le nombre d'heures devant y être consacré.

Activités d'apprentissage

Types d'activités d'apprentissage favorisées

Diverses activités sont suggérées, non pas d'une façon générale mais en fonction de matières précises. Encore une fois comme dans le cas du programme de 1888, il faudrait se référer au manuel de Langevin :

- Pour les langues française et anglaise, exercices d'écriture et de lecture, épellation par coeur;
- Pour les mathématiques, exercices de calcul écrit et mental;
- Exercices pratiques pour le dessin;
- Utilisation de l'atlas ou de cartes pour la géographie;
- Histoire du Canada : Suivre les leçons du maître;
- et des devoirs à la maison.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non spécifié.

Stratégies d'enseignement

Types de stratégies d'enseignement privilégiées

Comme dans le cas du programme de 1888, l'utilisation du tableau noir est fortement conseillée, ce qui permet de rendre intuitif l'enseignement de la calligraphie, du dessin, du calcul, de la grammaire, bref de «*toutes les branches en général*» (...) «*On dit avec raison qu'un tableau noir vaut un assistant*» (De Cazes, P., 1899, p. 59).

De plus, certaines indications sont données aux professeurs pour l'enseignement particulier de quelques matières. Dans le cas de la lecture par exemple, on demande au professeur de montrer par des exemples. On recommande aussi les travaux à la maison, les récapitulations, les récitations, etc.

Évaluation des apprentissages

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées
(Sortes, périodes, etc.)

À part ce qui est dit des récapitulations qui doivent avoir lieu une fois par semaine, le vendredi ou un autre jour et les évaluations qui doivent avoir lieu à la fin de chaque mois, on ne dit rien des évaluations comme telles.

Gestion de la classe

Stratégies de gestion de la classe suggérées
(Conseils généraux au professeur pour organiser sa classe)

Même chose que le programme de 1888 où on dit que c'est le professeur qui doit prévoir son emploi du temps. Il doit afficher dans la classe un tableau de son emploi du temps. Il peut utiliser les modèles proposés par le Comité sans y être obligé.

Le professeur donnera des devoirs à faire à la maison dans toutes les branches du programme.

c- **OBJETS MATÉRIELS :**

Matériel

Matériel nécessaire pour l'implantation du programme
(Manuels, guides, audiovisuel)

Une partie des règlements du Comité catholique concerne le mobilier et autres fournitures d'école. Dans chaque classe, on devra retrouver des tables ou pupitres avec sièges à dossiers, une estrade d'au moins six pouces de haut, une armoire-bibliothèque, un tableau noir. En plus, on devra retrouver les objets suivants :

- Un crucifix ou une croix ou une image encadrée ou une statue de la Sainte Vierge;
- Une pendule;
- Une cloche d'appel;

- Un timbre ou un signal;
- Un thermomètre;
- De la craie et des brosses pour le tableau noir (...);
- Une copie des règlements scolaires et du programme d'études adopté;
- Un tableau détaillé de l'emploi du temps;
- Un journal d'inscription et d'appel;
- On recommande l'utilisation de cartes, du globe terrestre et du tableau noir.

Dans chaque école on devra retrouver (notamment) :

- Une méthode de lecture;
- Une série complète des cartes du Canada et du Québec;
- Un globe terrestre;
- Un dictionnaire approuvé et un exemplaire de chacun des livres de classe approuvés, en usage dans la municipalité.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

3. FONDEMENTS DU PROGRAMME

Rationnel

Justification des éléments prescrits

Il n'y a pas de justification générale des éléments que l'on retrouve dans le programme. Cependant, pour la plupart des matières il est question de son importance ou de son utilité dans la vie.

Dans le cas de l'arithmétique, par exemple, on souligne que le calcul mental est d'une grande utilité, sans plus de précision.

On justifie l'enseignement du dessin en disant que *«le dessin industriel, qui se borne à tracer le contour des objets, est d'une application fréquente dans tous les états de la vie»* (De Cazes, P., 1899, p. 57).

Concernant l'enseignement de l'agriculture, c'est le caractère essentiellement agricole de la population qui le justifie. L'instituteur a donc le devoir de faire aimer l'agriculture et la vie des champs. «*(...) ce serait rendre un service éminent au pays que d'inspirer aux enfants de la campagne l'estime et le goût de l'état de leurs pères, et de leur faire sentir combien il est honorable et heureux*» (De Cazes, P., 1899, p. 40). Pour les écoles situées dans les centres industriels et commerciaux, on dit que l'instituteur devrait faire connaître aux enfants «*ce qui se rapporte à l'industrie et au commerce*» (De Cazes, P., 1899, p. 40). Aucune précision n'est faite sur cette matière.

Représentations façonnant l'idéologie du programme

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Valeurs d'une société agricole et religieuse où l'état des pères est valorisé.

Représentation de la société proposée

On souligne brièvement le caractère honorable et heureux du travail agricole, lorsqu'il est question de l'enseignement de l'agriculture. On parle d'une société chrétienne où l'importance est de continuer le travail des pères et où les connaissances de la ville pourront servir au pays.

Représentation de l'homme éduqué

Il est vu comme étant capable de grands développements mais contraint à suivre une ligne directrice (continuer comme son père, placer la religion au centre de sa vie...).

Représentation de l'enfance

Non précisée.

Représentation du rôle du professeur

Il doit favoriser des liens entre l'école et la vraie vie (pour les problèmes d'arithmétique, il doit emprunter des situations à la vie réelle).

On note également, dans les notes pédagogiques, que le professeur doit suivre les avis du curé en ce qui regarde la conduite morale et religieuse des élèves.

Représentation de l'apprentissage

Non précisée.

4. NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Rien à signaler.

5. BIBLIOGRAPHIE

De Cazes, Paul (1899). Code scolaire de la province de Québec. Québec : Édition spéciale.

GRILLE D'ANALYSE GLOBALE
PROGRAMME CATALOGUE
1905*

1. PLANIFICATION DU PROGRAMME

Instances ayant participé à l'élaboration du programme

Un sous-comité spécial du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique formé à la réunion du 12 mai 1903.

Nature des processus de planification
(Étapes utilisées)

Il semble que ce soit à la suite d'une discussion sur le programme de dessin que la décision de revoir le programme en entier fut prise. À la réunion du 12 mai 1903, le Comité catholique prit donc la décision de former un comité chargé de procéder à la révision du programme d'études, pour les écoles primaires catholiques et du tableau synoptique des matières d'examen des candidats catholiques à l'enseignement des trois degrés.

Le sous-comité présenta un premier rapport au Comité le 18 mai 1904, qui fut modifié, représenté et adopté le 14 septembre 1904. En septembre 1905, c'est le programme d'études des écoles normales qui fut adopté.

Adoption et entrée en vigueur du programme

Le programme a été approuvé le 14 septembre 1904 et mis en vigueur en 1905.

---

* De Cazes, Paul, (1906). Règlements refondus du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Québec.

2. COMPOSANTES DES PROGRAMMES

A- OBJETS SOCIAUX :

Statut des principaux acteurs

Personnel enseignant

(Qualification, durée de présence, régime pédagogique, jours d'enseignement/année)

Pour enseigner, toute personne doit être pourvue d'un brevet de capacité conféré par une école normale ou un bureau d'examinateurs. Cette exigence ne s'applique pas aux membres du clergé.

En plus, comme on peut le lire dans le manuel de l'instituteur de Paul de Cazes, à moins d'une autorisation spéciale, aucun instituteur ne peut enseigner avant l'âge de 18 ans, s'il est un homme, et de 17 ans, s'il est une femme.

L'instituteur n'est pas obligé d'accepter les charges municipales, il est exempt de servir comme juré, son traitement est insaisissable, il est responsable des dommages causés par les élèves sous sa garde, il ne peut être secrétaire-trésorier ou assistant secrétaire-trésorier de sa commission scolaire, il ne peut être commissaire ou syndic d'école de sa commission scolaire.

Le brevet de capacité de l'instituteur peut être révoqué pour cause d'incapacité, de mauvaise conduite, d'immoralité, etc.

Concernant l'année scolaire, on écrit dans le Manuel de l'instituteur catholique de Paul de Cazes, que «*Les écoles sont fermées, chaque année, du premier de juillet au premier lundi de septembre*» (De Cazes, 1905, p. 7). Les syndics et les commissaires peuvent toutefois, avec l'autorisation du surintendant ouvrir les écoles pendant une partie de cette époque de l'année.

Les jours de congé sont :

- Les dimanches, les fêtes d'obligation et les samedis;
- Le jour de la commémoration des morts (2 novembre);
- Du 31 décembre au 6 janvier inclusivement;
- Le mercredi des cendres;
- Le jeudi saint et le vendredi saint;

- Autres jours de congé qui peuvent être décidés par les autorités compétentes.

Les heures de classe sont les suivantes : de 9 heures le matin à 16 heures, à moins que les commissaires ne décident qu'elles soient moins longues. Deux récréations de dix minutes au moins sont prévues, ainsi qu'une heure quinze pour le repas du midi.

Clientèle scolaire

(Âge, sexe des enfants, nombre moyen d'enfants par classe)

Concernant l'âge des enfants, il est écrit dans le Manuel de l'instituteur de Paul de Cazes que les enfants de 5 à 16 ans doivent être admis dans les écoles élémentaires, jusqu'à 18 ans dans les écoles modèles et académiques.

Relativement au nombre moyen d'enfants par classe, on peut lire dans le manuel de Paul De Cazes que «*L'instituteur doit avoir un sous-maître ou une sous-maîtresse pour toute école élémentaire où la présence moyenne excède cinquante élèves et pour toute école modèle, servant en même temps d'école élémentaire, quand le nombre des élèves inscrits est de quarante ou plus*» (De Cazes, 1905 , p. 11).

Dans les Règlements refondus du Comité catholique, cependant, on écrit que «*Lorsque dans un arrondissement le nombre d'enfants de 7 à 14 ans dépasse soixante, la maison d'école comprendra au moins deux salles de classe; lorsqu'il dépasse cent vingt-cinq, trois salles de classe, et il faudra au moins une classe additionnelle pour chaque augmentation de cinquante enfants*» (De Cazes, 1906, p. 13).

8- OBJETS CULTURELS :

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés

Il n'y a pas d'objectif général formulé pour l'ensemble du programme de 1905.

Encore une fois, pour chaque matière on retrouvera certains objectifs formulés dans le descriptif même du programme. Ce qu'il y a de nouveau dans ce programme de 1905, c'est que l'on retrouve après chaque matière dans le programme, un court texte expliquant l'importance du programme, les points sur lesquels il faudrait insister, des «trucs» pédagogiques, ainsi que dans certains cas les objectifs poursuivis. Il faut toutefois noter que dans un cas comme dans l'autre, on ne présente pas ces indications comme étant des objectifs poursuivis.

On retrouve cependant dans la partie Organisation pédagogique des écoles (Chapitre 3) des Règlements du Comité catholique (De Cazes, 1906), une indication à l'effet que l'enseignement de la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme des études, et se donner ponctuellement dans toutes les écoles.

Dans le Programme d'examen pour les candidats catholiques à l'enseignement, on ne retrouve pas d'indication nous permettant d'établir quels sont les finalités, les buts et objectifs du programme.

Enfin, dans le programme d'études pour les écoles normales catholiques, on présente «La pédagogie pratique et théorique» comme étant l'objet principal d'étude. Les différentes matières que l'on présente comme complémentaires sont : l'instruction morale et religieuse, l'écriture, la langue française, la langue anglaise, les mathématiques, la géographie, l'instruction civique, l'histoire, le dessin, les sciences naturelles, la musique vocale, la philosophie et le latin. En plus, on retrouve l'enseignement facultatif de quelques matières : le droit usuel, la gymnastique, la sténographie, la clavigraphie et la télégraphie.

Provenance des objectifs
(Sources)

Les objectifs formulés pour chacune des matières viennent d'abord des différents sous-comités qui ont travaillé à l'élaboration de ces programmes.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Dans le cas des objectifs que l'on retrouve dans le descriptif du programme (dans la mesure où on peut les considérer comme des objectifs), ils varient énormément d'une matière à l'autre. Par exemple, dans le cas de la langue française, on demande aux professeurs de *«Les initier à l'expression des sentiments marqués dans le texte»* (De Cazes, 1906, p. 58). Et dans le cas des mathématiques, *«Étude des chiffres romains de I à XII»* (De Cazes, 1906, p. 81).

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Le domaine cognitif est le secteur le plus touché. Il y a aussi le domaine socio-affectif qui intervient dans les cours de bienséances par exemple, ainsi que le psycho-moteur, comme dans le cas du dessin. Notons que l'on retrouve comme enseignement facultatif (au moins dans le tableau synoptique des matières), l'enseignement de la gymnastique, et pour les garçons, l'enseignement des exercices militaires (De Cazes, 1906, p. 34).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Comme dans le cas du programme de 1898, le programme comme tel contient des matières qui se centrent d'abord sur l'école (Exemple : l'Histoire du Canada). Il y a cependant des matières qui sont nettement utilitaires, comme le toisé, les mathématiques ou l'agriculture et le dessin. Ce sont là des matières nettement centrées sur la société. Ce qui est évident aussi, c'est que l'individu

est laissé de côté, on ne retrouve rien sur le développement de ses potentialités, etc.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non spécifié.

Contenus

Organisation horizontale et verticale
(Organisation des matières par degré)

Signalons qu'au cours élémentaire, il y a quatre années regroupées en deux degrés; le premier degré comprenant trois années et le second degré une. Les écoles élémentaire et académique comprennent chacune deux niveaux. Voici maintenant la répartition des matières par année :

Matières	Élémentaire				Modèle		Académique	
	1	2	3	4	5	6	7	8
Agriculture	X	X	X	X	X	X		
Algèbre							X	X
Analyse (gram)	X	X	X	X	X	X	X	X
Analyse (Lang)				X	X	X		X
Arithmétique	X	X	X	X	X	X	X	X
Bienséances	X	X	X	X	X	X	X	X
Catéchisme	X	X	X	X	X	X	X	X
Comptabilité		X		X	X		X	X
Cosmogra phie							X	X
Dessin	X	X	X	X	X	X	X	X
Dictée, orthog.	X	X	X	X	X	X	X	X
Exercices écrits (L.A)		X		X	X		X	X
Exercices langage (L.a)	X			X	X		X	X
Écriture	X	X	X	X	X	X	X	X
Géographie	X	X	X	X	X	X	X	X
Grammaire (L.A)		X		X	X		X	X
Grammaire		X	X	X	X	X	X	X
Histoire Angleterre								X
Histoire ancienne							X	X
Histoire de France							X	X
Histoire (Église)							X	X
Histoire du Canada	X	X	X	X	X	X	X	X
Lecture-Dictée	X	X	X	X	X	X	X	X
Langage et rédaction	X	X	X	X	X	X	X	X
Lecture latine		X		X	X		X	X
Leçons de choses	X	X	X	X	X	X	X	X
Littérature				X	X		X	X
Littérature (L.A)							X	X
Physique							X	X
Toisé				X	X		X	X

Matières facultatives	Écoles		
	Mixtes	Garçons	Filles
Chant	X		
Clavigraphie	X		
Droit usuel	X		
Économie domestique			X
Exercices militaires		X	
Gymnastique	X		
Sténographie	X		
Télégraphie	X		

Importance absolue et relative des matières
(Données absolues exprimées en minutes, données relatives exprimées en %)

On n'a aucune indication explicite concernant le temps accordé à chaque matière en termes quantitatifs. On sait seulement qu'à chacune des spécialités sera accordé le temps qui lui revient, en fonction de son importance, soit absolue, soit relative; que les leçons d'écriture et de lecture, par exemple, auront plus de durée dans le cours élémentaire que dans le cours modèle. Il est également indiqué que les devoirs écrits doivent peu à peu remplacer les leçons d'écriture, que l'étude de la langue maternelle est indispensable partout, et cela, au même degré. Ce n'est pas le cas de la langue seconde. Pour la langue étrangère, il est signalé que le temps variera selon les besoins des élèves. L'enseignement du calcul est quant à lui, considéré comme nécessaire partout. Selon que l'école se situe en milieu rural ou dans une zone commerciale, l'enseignement de la mathématique pourra varier sans inconvénient en intensité et en étendue. L'enseignement de la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme des études.

Activités d'apprentissage

Types d'activités d'apprentissage favorisées

D'une façon générale, aucune activité d'apprentissage n'est favorisée. Pour chaque matière cependant, on retrouve un court texte qui porte notamment sur l'importance de la matière, et où on donne quelques trucs pédagogi-

ques. C'est dans ce texte que l'on retrouve des activités d'apprentissage suggérées, en plus de celles que l'on retrouve dans le programme lui-même.

En fait, dans la majorité des matières, les activités d'apprentissage se résument à suivre les exposés du professeur, à répéter à sa suite, et à faire ses devoirs!

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non spécifié.

Stratégies d'enseignement

Types de stratégies d'enseignement privilégiées

De façon prioritaire, le procédé intuitif est recommandé pour enseigner toutes les leçons. Il s'agit en effet de recourir à un objet concret pour inculquer une notion abstraite. On se servira par exemple de billes, de bâtonnets, de bûchettes pour donner aux enfants l'idée du nombre; on fera usage de gravures pour expliquer un événement historique ou une leçon de catéchisme. On utilisera aussi le globe terrestre, des croquis esquissés au tableau noir pour mieux faire saisir la forme générale de la terre, les contours d'un lac, la direction d'une rivière. Tout instituteur consciencieux est en quelque sorte obligé de recourir au procédé intuitif. En effet : «*si le maître veut être compris, surtout des plus jeunes enfants, il lui faut absolument user de ce moyen d'instruction. Utiles et même nécessaires dans toutes les classes du cours élémentaire, les procédés intuitifs seront aussi très précieux dans les cours supérieurs; quand on y abordera, par exemple, des notions nouvelles; et, d'une manière générale, dans les leçons de sciences naturelles*» (De Cazes, 1906, p. 25).

Après le procédé intuitif, viennent les interrogations qui semblent contribuer de façon déterminante au bon déroulement de la leçon : «*tant valent les interrogations, tant vaut la leçon*» (De Cazes, 1906, p. 28). Pour réussir les interrogations qui sont présentées comme un art à l'école primaire, il est une foule de règles que l'instituteur ne doit pas perdre de vue sans s'exposer à errer gravement. Au nombre d'une trentaine, ces règles citées aux pages 28-29

énoncent point par point ce qu'on appelle aujourd'hui la technique du questionnement en tant qu'habileté importante dans les séances de micro-enseignement. Dans les écoles tenues par un seul maître, les élèves les plus avancés peuvent être appelés à rendre quelques services. Ils aident le maître en tant que moniteurs «*dont la tâche se borne à faire lire les enfants, à entendre la récitation des leçons, à donner la dictée*» (De Cazes, 1906, p. 24). Tout maître consciencieux est tenu d'employer les récapitulations, les révisions et les compositions qui sont des moyens permettant une revue des matières étudiées. Au total, la leçon orale est ce qui joue un rôle prépondérant dans l'enseignement que donne l'instituteur (De Cazes, 1906, p. 27).

Note intéressante, que l'on retrouve dans la partie sur les devoirs écrits des règlements du Comité catholique, il est question du «*principe si fécond de la combinaison des spécialités dans un même enseignement .(...) Il est, en effet, très facile, dans la dictée, par exemple, de combiner une leçon de grammaire avec une leçon de bienséances ou de science; et, dans les problèmes d'arithmétique, de faire entrer une foule de notions utiles à connaître dans la vie pratique, soit du cultivateur, soit de la femme de ménage, etc.*» (De Cazes, 1906, p. 30). L'intégration des matières ne date donc pas d'hier.

Évaluation des apprentissages

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées (Sortes, périodes, etc.)

Il y a les devoirs journaliers et le travail à domicile comme moyens indiqués par lesquels «*les instituteurs peuvent ne pas perdre de vue que l'élève qui ne travaille pas en dehors de la classe ne fait guère de progrès*» (De Cazes, 1906, p. 31).

Il est question des compositions, qui sont des exercices écrits destinés à stimuler les élèves, en leur donnant un classement.

Il est aussi question du travail à domicile et des devoirs écrits mais pas nécessairement en tant que mode d'évaluation.

Gestion de la classe

Stratégies de gestion de la classe suggérées
(Conseils généraux au professeur pour organiser sa classe)

Le maître devra tenir un certain nombre de registres mis à sa disposition par l'école. Dans le registre matricule par exemple, le maître inscrit les élèves admis à l'école; dans le registre d'appel il fait la constatation des absences et des présences journalières. Le maître doit consigner au journal de classe, toutes les leçons données dans le courant de la journée. «*Dans le registre des notes, sont marqués journellement les points obtenus par les élèves*» (De Cazes, 1906, p. 24).

À propos du tableau, il est indiqué que l'instituteur ne saurait craindre d'en faire un usage exagéré et qu'il doit même veiller à ce que celui-ci soit presque constamment ouvert sous les yeux de tous puisque c'est le livre commun.

Encore une fois, on remarque qu'il n'est pas imposé de tableau de l'emploi du temps parce que, écrit-on, les écoles sont dans des conditions passablement différentes.

c- OBJETS MATÉRIELS :

Matériel nécessaire pour l'implantation du programme
(Manuels, guides, audiovisuel)

On recommande effectivement du matériel en fonction des matières. Le tableau noir constitue cependant le matériel indispensable pour toutes les matières; il «*vaut un assistant*» (De Cazes, 1906, p. 25). De façon générale, il est bon de savoir que les élèves doivent avoir un certain nombre de cahiers dont les trois suivants sont indispensables : cahier d'écriture, cahier de dessin, cahier de devoirs journaliers (De Cazes, 1906, p. 32). «*Le manuel n'est qu'un auxiliaire. Et son utilité varie selon les spécialités*» (De Cazes, 1906, p. 26).

En plus, dans les règlements du Comité catholique, on retrouve une liste des objets que l'on devrait retrouver normalement dans chaque classe :

- Une copie des règlements scolaires et du programme d'études adopté;
- Un tableau détaillé de l'emploi du temps;
- Un journal d'inscription et d'appel d'après la formule approuvée;
- Un crucifix ou au moins une croix et une image encadrée ou une statue de la Sainte-Vierge;
- Une pendule;
- Une cloche d'appel;
- Un timbre ou un signal;
- Un thermomètre;
- De la craie et des brosses pour le tableau noir;
- Une fontaine à robinets ou un seau couvert et aussi au moins un gobelet;
- Un balai.

En plus on devrait retrouver dans chaque école :

- Un registre pour les visiteurs;
- Un panier à papier;
- Une méthode de lecture;
- Une série complète des cartes du Canada et du Québec;
- Un globe terrestre;
- Un dictionnaire approuvé et un exemplaire de chacun des livres de classe approuvés, en usage dans la municipalité.

3. FONDEMENTS DU PROGRAMME

Rationnel

Justification des éléments prescrits

À propos de l'organisation pédagogique des écoles, on peut lire notamment que *«L'enseignement de la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme des études, et se donner ponctuellement dans toutes les écoles»* (De Cazes, 1906, p. 21).

Pour les autres matières, c'est dans le programme, à la fin de chaque matière, que l'on retrouve un cours texte dans lequel il est question de l'importance de la matière en question.

Représentations façonnant l'idéologie du programme

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Notons seulement, encore une fois, que l'instruction morale et religieuse doit tenir la première place dans le programme. C'est déjà une indication de l'importance des valeurs religieuses.

Représentation de la société proposée

Non indiquée.

Représentation de l'homme éduqué

Il doit être bien élevé.

Représentation de l'enfance

Adulte en devenir, dans l'âme de qui doit s'enraciner pour toute la vie, les notions de savoir-vivre. C'est un être qui doit apprendre la politesse et les convenances chrétiennes.

Représentation du rôle du professeur

Il n'y a rien d'explicitement original sur ce point. On dit simplement que le maître doit être zélé.

Représentation de l'apprentissage

Ce doit être quelque chose de durable : «*C'est par la parole du maître, une parole toujours correcte, animée..., qu'il les forme à l'observation, qu'il les provoque au raisonnement. Ces résultats, les seuls au fond qui soient véritablement éducateurs, pratiques et durables...*» (De Cazes, 1906, p. 27).

4. NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Relativement au tableau de l'emploi du temps, il est intéressant de savoir que sa préparation était laissée à la discrétion de chaque instituteur même si l'accord de l'inspecteur était requis pour son application effective. Cela peut être considéré comme une prérogative plutôt valorisante pour le maître qui, faut-il le savoir, parce que bien souvent seul, remplissait les fonctions d'instituteur et d'«administrateur d'école» (expression parachronique bien entendu).

Toujours concernant l'emploi du temps, signalons qu'il était recommandé «*de disposer les exercices dans un ordre varié et hygiénique : un exercice facile après un exercice fatigant, un devoir écrit après une leçon orale, un exercice debout après un exercice assis*» (p. 23). Il y a également un programme d'enseignement ménager adopté le 3 février 1915. Ledit programme ne se donne pas partout et il est indiqué que dans les écoles où se donne un enseignement ménager, on devra suivre le programme d'études des écoles primaires pour ce qui concerne l'enseignement classique, et le programme adopté le 3 février 1915 pour les matières spéciales à l'enseignement ménager (p. 206).

5. BIBLIOGRAPHIE

Anonyme (1904). Programme d'études pour les écoles primaires catholiques de la province de Québec. Approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

De Cazes, Paul (1905). Manuel de l'instituteur catholique de la province de Québec. Édition Nouvelle.

De Cazes, Paul (1906). Règlements refondus du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Québec.

GRILLE D'ANALYSE GLOBALE
PROGRAMME DES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES ET COMPLÉMENTAIRES
1923*

1. PLANIFICATION DU PROGRAMME

Instances ayant participé à l'élaboration du programme

C'est un sous-comité formé par le Comité catholique qui a travaillé à l'élaboration du programme de 1923, sous-comité qui avait à l'origine le mandat de rédiger un programme d'enseignement pour les écoles maternelles. Remarque importante cependant, le sous-comité formé du juge Martineau, de Mgr l'évêque de Nicolet, de Mgr Th.-G. Rouleau, de l'honorable M. Delage et de M. John Ahern, réalisant la difficulté de travailler à plusieurs sur l'élaboration d'un programme d'études, chargea Mgr Ross de travailler à l'élaboration du programme.

Nature des processus de planification (Étapes utilisées)

Ce sous-comité, formé à la rencontre du 3 février 1915, avait comme premier mandat de rédiger un programme d'enseignement pour les écoles maternelles. Après la création d'une classe préparatoire, il fut évident que la distribution des matières sur l'ensemble des années devait être modifiée, c'est ainsi que le mandat fut donné au sous-comité d'alléger le programme des écoles primaires.

Le 11 mai 1915 le sous-comité remit son premier rapport. Ce rapport très détaillé comprenait, à propos des écoles maternelles, des considérations sur des

---

* Tel que paru dans : Conseil de l'Instruction publique. (1924). Règlements du Comité Catholique du Conseil de l'Instruction publique de la province de Québec, (refondus en 1915 et amendés jusqu'au 1er janvier 1924), Québec.

notions pédagogiques, leur organisation, la fonction des écoles normales, l'installation matérielle, le mobilier, le matériel d'enseignement, le sectionnement des enfants (sic), les heures de classe, les récompenses et punitions, l'enseignement et l'éducation, la rétribution mensuelle, les règlements, mais peu d'indications sur le programme. Ce rapport fut adopté par le Comité catholique à cette réunion. Il y a donc eu dans l'évolution générale des programmes, l'ajout ici d'un niveau scolaire aux niveaux existants.

Tour à tour, le sous-comité en question fut chargé de procéder à l'étude des recommandations faites lors du congrès des inspecteurs d'écoles; les membres préparèrent un programme de la classe préparatoire (sans que l'on sache le lien entre la classe préparatoire et la classe maternelle); proposèrent, à la suite de l'abbé L.A. Desrosiers, de remanier le programme des classes de première et de deuxième années en raison de la création de la classe préparatoire. Le sous-comité résolut d'alléger le programme en vigueur, et fut chargé de procéder à une nouvelle répartition des matières embrassant les cours de l'école élémentaire et de l'école modèle. Cette nouvelle répartition sera déposée devant le Comité, le 5 février 1919. D'autres rapports non finalisés furent déposés au Comité catholique aux dates suivantes : le 14 mai 1919; le 24 septembre 1919; le 4 février 1920; le 19 mai 1920; le 22 septembre 1920; le 2 février 1920; le 11 mai 1920 et enfin le 11 mai 1921, où il semble que le programme ait été finalement adopté.

Adoption et entrée en vigueur du programme

Il semble que le programme fut adopté par le Comité catholique, à sa rencontre du 11 mai 1921, mais il ne sera en vigueur qu'en septembre 1923.

2. COMPOSANTES DES PROGRAMMES

A- OBJETS SOCIAUX :

Statut des principaux acteurs

Personnel enseignant

(Qualification, durée de présence, régime pédagogique, jours d'enseignement/année)

Il est d'abord spécifié dans les règlements du Comité catholique, comme c'était le cas en 1905, qu'aucun instituteur ne peut enseigner avant l'âge de 18 ans, s'il est un homme et de 17 ans, s'il est une femme, à moins que le surintendant n'accorde une permission spéciale si aucun instituteur répondant aux exigences de la loi n'est disponible. Le curé de la paroisse peut accorder le droit d'enseigner sans diplôme, à condition que l'aspirant s'engage par écrit, à subir un examen à la prochaine session du bureau des examinateurs.

Comme dans les années auparavant, le brevet de capacité de l'instituteur peut être révoqué pour cause d'incapacité, de mauvaise conduite, d'immoralité, etc.

C'est le bureau central des examinateurs qui a le pouvoir seul d'accorder des brevets de capacité permettant d'enseigner dans les écoles catholiques.

Clientèle scolaire

(Âge, sexe des enfants, nombre moyen d'enfants par classe)

On écrit dans les règlements du Comité catholique que les commissaires et les syndics doivent engager un sous-maître ou une sous-maîtresse lorsque la présence moyenne des élèves durant l'année scolaire s'élève à plus de 40 élèves. Dans pareil cas, un des professeurs doit être désigné principal ou directeur.

Autre indication, on écrit dans la section 1 du chapitre 1 des Règlements que «*Lorsque dans un arrondissement le nombre des enfants de 7 à 14 ans dépasse soixante, la maison d'école comprendra au moins deux salles de classe. Lorsque ce nombre dépasse cent vingt-cinq, il faudra trois salles de classe, et au moins une classe additionnelle pour chaque augmentation de cinquante enfants*» (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 1-2).

▶ OBJETS CULTURELS :

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés

Dans la partie V de l'appendice A des règlements du Comité catholique, qui concerne le programme d'études pour les écoles primaires élémentaires catholiques, on peut lire que le maître doit bien se pénétrer des principes suivants : *«1-l'école primaire est l'école des éléments; elle donne les notions fondamentales des connaissances indispensables à tout homme avant d'aborder aucune spécialité qui fait suite à l'école primaire. 2- En outre, elle doit créer les initiatives d'esprit, par les habitudes d'observation, de jugement, de réflexion qui assurent une base au travail intelligent, à la vie intellectuelle. 3- Elle doit créer les initiatives morales en donnant aux enfants les quelques principes qui dirigent la vie du chrétien et du citoyen, et en lui faisant contracter les quelques habitudes qui orientent toute sa vie morale. Le programme n'est pas une fin à atteindre, une masse à observer; c'est un moyen rationnel d'orienter sûrement la vie intellectuelle et morale de l'enfant»* (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 59). Un peu plus loin, on écrit qu'il faut surtout viser à former et l'intelligence et la volonté de l'enfant, en créant dans ces deux facultés la capacité de l'action personnelle, les connaissances n'étant que des moyens de formation. En ce sens, ce qui importe ce n'est pas tant la somme des connaissances, comme plutôt l'assimilation qui en est faite. L'observation est le principe à la base du développement de l'initiative intellectuelle. *«Il faut tenir l'enfant en contact avec le: choses qu'il peut observer dans sa vie réelle, pour l'entraîner à juger, à comparer, à raisonner, et à tirer de ce travail, par l'induction, les connaissances que le programme requiert. De la chose à l'idée; de l'idée à la formule; de la formule à l'application réfléchie - telle est la marche»* (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 59).

En ce qui concerne l'école complémentaire, même si l'annexe B des Règlements du Comité catholique leur est consacrée, on ne donne aucune indication sur les buts et finalités de cette école, comme c'était le cas pour le primaire. On retrouve cependant certaines indications dans «Anonyme» puisqu'il

reproduit deux lettres de l'Abbé Adélard Desrosiers, rapporteur du sous-comité du programme des écoles complémentaires.

Il ressort de ces lettres que l'école complémentaire doit continuer l'oeuvre d'éducation générale commencée au cours précédent, et ensuite, ajouter quelques essais de pré-apprentissage destinés à orienter les élèves vers les métiers ou professions manuelles. C'est dire que l'on distingue bien deux parties différentes dans le programme de ce cours : l'instruction générale et la spécialisation.

En plus de ces indications générales sur l'école, on trouve notamment pour chaque matière certains objectifs formulés dans le descriptif même du programme. En plus, comme c'était le cas dans le programme de 1905, c'est que l'on retrouve après chaque matière dans le programme un court texte expliquant l'importance du programme, les points sur lesquels il faudrait insister, des «trucs» pédagogiques, ainsi que dans certains cas les objectifs poursuivis. Il faut toutefois noter que l'on ne présente pas ces indications comme étant des objectifs.

Dans une lettre de Mgr Ross au Comité catholique et datée de 1921, on trouve également certaines indications. Selon les mots de Mgr Ross, l'école primaire-élémentaire serait l'école de tout le monde, alors que l'école primaire complémentaire serait «l'école d'une élite». «*Cette école complémentaire remplacerait les académies actuelles, et dispenserait la partie scientifique du programme, tout ce qui prépare immédiatement à quelque spécialisation (...) bref, tout ce qui demande un esprit déjà en possession des connaissances fondamentales et formé aux habitudes d'observation, de réflexion et de généralisation*» (Procès-verbaux du Comité catholique, V. 5 février 1919, p. 4).

Provenance des objectifs
(Sources)

Dans le cas des objectifs que l'on retrouve dans le programme comme tel, on peut croire qu'ils viennent des gens qui ont travaillé sur les divers comités ou sous-comités. Reste à savoir sur quels critères ils ont élaboré ces différents

objectifs (dans la mesure où on les considère effectivement comme des objectifs, bien sûr).

Pour Mgr Ross, l'école primaire est l'école des éléments. «*Jeter les bases de la culture physique, intellectuelle et morale qui convient à tout homme à l'âge d'enfant : voilà le rôle de l'école primaire*» (p. 416). Au point de vue intellectuel, elle fournit «*les notions fondamentales des connaissances indispensables à tout homme*» (idem) (en italique dans le texte), et elle crée les initiatives de l'esprit par les habitudes d'observation, de jugements et de réflexion qui seront le point de départ du travail intelligent. Au plan moral, elle doit *créer les initiatives morales* propres au chrétien et au citoyen. Quant au physique, elle doit procurer à l'enfant les notions fondamentales des principes de sa vie physique et lui assurer la première formation physique qui lui permette de se développer graduellement en proportion de son âge.

Mgr Ross a le souci de respecter la psychologie de l'enfant, il faut, dit-il, tenir compte des lois de la nature et on ne peut donner à l'enfance ce qui appartient à l'âge adulte. Le programme n'est pas une fin mais un moyen, il devra donc être adapté pour des enfants de 7, 10 ou 13 ans, il devra contenir les éléments fondamentaux qui le prépareront pour son avenir. On ne pourra donc enseigner tout ce qui sera utilisé dans la vie. Sera exclu du programme de l'école primaire, tout ce qui appartient au monde adulte, tout ce qui est d'un caractère scientifique, tout ce qui spécialise parce que tout cela fait «sortir l'enfant de son orbite».

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Disons simplement, à propos du degré de précision, que ça va d'un extrême à l'autre. Si on considère les finalités de l'école elle-même, c'est très large. On écrit que l'école «*doit créer les initiatives morales en donnant aux enfants les quelques principes qui dirigent la vie du chrétien et du citoyen*» (p. 416). Le moins que l'on puisse dire, c'est qu'il s'agit là d'une finalité pas très bien définie et dont l'atteinte est difficilement mesurable. À l'autre extrême,

certains objectifs (pas tous), que l'on rencontre dans l'énumération des matières, sont très précis. Par exemple, «*numération parlée et numération écrite de 100 à 1000*» (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 125).

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les trois secteurs sont touchés mais à des degrés différents. Le cognitif est sans doute le plus touché, l'affectif en second et en dernier lieu le psychomoteur, car on n'accorde que peu d'importance au corps et à son développement dans le programme. On parle bien un peu de gymnastique mais elle n'est que recommandée ou suggérée.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

À l'école primaire élémentaire, le programme est d'abord centré sur le développement de la personne. Les finalités et objectifs de l'école, tels qu'ils sont présentés un peu plus haut, sont explicites à cet égard. On dit bien que l'on veut former l'intelligence et la volonté de l'enfant.

Cependant, nous savons que l'école a une fonction socialisante sur les enfants. En ce sens, on peut dire que l'école est en partie centrée sur la société. Par exemple, il est écrit à propos de l'enseignement de la religion : «*La religion apprise dans le catéchisme, n'est pas seulement une doctrine pour l'intelligence : elle est une règle de vie. Il faut donc habituer l'enfant à vivre sa religion en la faisant passer dans ses actes*» (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 98).

À propos de l'école primaire complémentaire, on n'apprend rien comme tel dans l'annexe B des règlements du Comité catholique, puisqu'aucun objectif de l'école complémentaire n'est spécifié.

Dans les lettres de Desrosiers, dont nous avons fait mention plus haut, ces matières d'enseignement (matières invariables) se donnent en vue de la

formation intellectuelle de l'adolescent, de son éducation morale, sociale, nationale.

Selon Mgr Ross, pour atteindre l'objectif d'éliminer de l'école primaire tout ce qui est scientifique et tout ce qui spécialise, «*le nouveau programme propose de limiter l'école primaire proprement dite aux six années des cours élémentaire et modèle de l'ancien programme, puis de créer à la suite une école complémentaire qui élargirait les connaissances primaires et donnerait un début de spécialisation pour préparer immédiatement aux diverses écoles spéciales qui s'offrent aux aptitudes variées des élèves sortant de l'école primaire : écoles d'agriculture, de commerce, écoles techniques*» (p. 417). Selon les mots de Mgr Ross, comme nous l'avons souligné, l'école primaire-élémentaire serait l'école de tout le monde, alors que l'école primaire complémentaire serait «l'école d'une élite». Cette école complémentaire remplacerait les académies actuelles, et dispenserait la partie scientifique du programme, tout ce qui prépare immédiatement à quelque spécialisation (...) bref, tout ce qui demande un esprit déjà en possession des connaissances fondamentales et formé aux habitudes d'observation, de réflexion et de généralisation.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non spécifié.

Contenus

Organisation horizontale et verticale
(Organisation des matières par degré)

Tableau synoptique du programme d'études au primaire élémentaire

Groupement des matières	Cours inférieur : 2 années		Cours moyen : 2 années		Cours supérieur : 2 années	
Matières essentielles	1e année	2e année	3e année	4e année	5e année	6e année
Instruction religieuse et formation morale	Prières, catéchisme historique, causeries sur les bienséances et l'hygiène	Prières, catéchisme historique, causeries sur les bienséances et l'hygiène	Prières, catéchisme histoire sainte, conseils pratiques sur l'hygiène et les bienséances	Prières, catéchisme histoire sainte, conseils pratiques sur l'hygiène et les bienséances	Prières françaises et latines Catéchisme, Evangile	Prières françaises et latines mystères du rosaire Catéchisme, Evangile - Etablissement de l'Eglise
Langue maternelle	Lecture écriture initiation aux choses de grammaire - diction - Récitation de mémoire Écriture Langage - exercices d'observation - causeries	Lecture écriture initiation aux choses de grammaire - diction - Récitation de mémoire Écriture Langage - exercices d'observation - causeries	Lecture-diction - récitation de mémoire Écriture Langage - exercices de pensée et de langage - vocabulaire - élocution - rédaction Grammaire-analyse-dictée - ponctuation	Lecture-diction - récitation de mémoire Écriture Langage - exercices de pensée et de langage - vocabulaire - élocution - rédaction et composition Grammaire-analyse-dictée - ponctuation - lexicologie	Lecture-diction - récitation de mémoire Lecture expliquée (analyse littéraire) Écriture Langage - exercices de pensée et de langage - vocabulaire - élocution - rédaction et composition Grammaire-analyse-dictée - ponctuation - lexicologie	Lecture-diction - récitation de mémoire Lecture expliquée (analyse littéraire) Écriture Langage - exercices de pensée et de langage - vocabulaire - élocution - rédaction et composition Grammaire-analyse-dictée - ponctuation - lexicologie
Arithmétique	Numération - calcul intuitif	Numération - calcul intuitif	Arithmétique	Arithmétique - Initiation pratique aux formules commerciales	Arithmétique Mesurage Formes commerciales Initiation à la comptabilité	Arithmétique Mesurage Formes commerciales Éléments de comptabilité
Histoire	Histoire du Canada anecdote - images	Histoire du Canada anecdote - images	Histoire du Canada	Histoire du Canad	Histoire du Canada	Histoire du Canada

Matières accessoires	1e année	2e année	3e année	4e année	5e année	6e année
Géographie	Observation Orientation	Observation Orientation Orientation à la lecture des cartes	Préliminaires Province de Québec- Instruction civique	Préliminaires Province de Québec- Instruction civique Étude comparée des autres provinces	Province de Québec- Instruction civique Canada Sommaire des deux Amériques Aperçu de l'Europe Autres parties du monde sur la carte	Canada Instruction civique Revue élargie des pays en relation avec le Canada Notions de cosmographie
Dessin	Crayonnages - observation - couleur Arrangement décoratif imaginé	Crayonnages - observation - couleur Arrangement décoratif imaginé	Dessins - spécial pour les écoles de villes	Dessins - spécial pour les écoles de villes	Dessins - spécial pour les écoles de villes	Dessins - spécial pour les écoles de villes
Histoire			Histoire d'Irlande (pour les écoles anglaises)	Histoire d'Irlande (pour les écoles anglaises)	Histoire d'Irlande (pour les écoles anglaises)	Histoire d'Irlande (pour les écoles anglaises)
Langue anglaise			Exercices de langage Éléments de lecture	Lecture- Diction - orthographe - Exercices de langage - Notions grammaticales Exercices écrits	Lecture- Diction - Exercices de langage - Composition - Notions grammaticales	Lecture- Diction - Exercices de langage - Composition - Grammaire- Analyse
Agriculture			Agriculture	Agriculture	Agriculture	Agriculture
Hygiène et bienséances			Hygiène Politesse	Hygiène Politesse	Hygiène Politesse	Hygiène Politesse

Les matières accessoires pour les six années du primaire élémentaire sont la géographie, le dessin, l'histoire, la langue anglaise, l'agriculture, l'hygiène et les bienséances.

Tableau synoptique du programme primaire complémentaire

N.B. Les chiffres entre parenthèses indique l'importance absolue (en heures) et relative (en %) accordée à chacune des matières.

Groupement des m -atières	École primaire complémentaire : 2 années	
Matières communes invariables	7e année (12 hres au total) (46%)	8e année (12 hres au total) (46%)
Instruction religieuse et morale	Évangiles des dimanches et des fêtes Catéchisme de persévérance (2 hres) (8%)	Évangiles des dimanches et des fêtes Catéchisme de persévérance complété (2 hres) (8%)
Langue française	Grammaire-Théorie et application Littérature-Préceptes, genres littéraires Application-Devoirs, lectures, analyse littéraire, récitation de mémoire, histoire littéraire, vocable et lexicologie (7 hres) (27%)	Grammaire-Théorie et application-Littérature-Préceptes, genres littéraires-Application-Devoirs, lectures, analyse littéraire, récitation de mémoire, histoire littéraire, vocable et lexicologie (7 hres) (27%)
Histoire et géographie	Histoire de l'Église. Histoire du Canada-domination française. Géographie physique et économique (cultures alimentaires) Géographie politique (3 hres) (11%)	Histoire de l'Église terminée Histoire du Canada-domination anglaise. Géographie physique et économique (cultures industrielles, minéraux) Géographie politique (3 hres) (11%)
Matières communes variables	7e année (8hres au total) (31%)	8e année (8hres au total) (31%)
Langue anglaise	Lecture et langage Grammaire et orthographe Rédaction (4 hres) (15%)	Lecture et langage Grammaire et orthographe Rédaction (4 hres) (15%)
Mathématiques	Arithmétique Mesurage Exercices d'application (3 hres) (11%)	Arithmétique Mesurage Exercices d'application (3 hres) (11%)
Matières diverses	7e année (1 hre au total) (4%)	8e année (1 hre au total) (4%)
Physique	Physique-Chaleur-pesanteur - hydrostatique	Physique-optique-acoustique-électricité
Dessin Bienséances et hygiène	Dessin Bienséances et hygiène	Dessin Bienséances et hygiène
Matières facultatives	Chant, Gymnastique	Chant, Gymnastique, Droit usuel
Section agricole		
Enseignement agricole	Agricole Botanique Comptabilité agricole Travaux pratiques (6 hres) (23%)	Agriculture Économie rurale Zoologie Chimie agricole Comptabilité agricole Travaux publiques (6 hres) (23%)
Section commerciale		
Enseignement commercial	Correspondance commerciale Comptabilité Écriture commerciale Sténographie dactylographie (6 hres) (23%)	Correspondance commerciale Comptabilité Droit commercial Écriture commerciale sténographie Dactylographie (6 hres) (23%)
Section industrielle *		
Enseignement industriel	Algèbre Mesurage Technologie industrielle Dessin technique Travaux manuels (9 hres) (35%)	Algèbre Mesurage technologie industrielle Dessin technique Travaux manuels (9 hres) (35%)
Section ménagère *		
Enseignement ménager	Arithmétique Mesurage Tenue de la maison Lingerie Art culinaire Agriculture et horticulture Travaux pratiques (9 hres) (35%)	Arithmétique Mesurage Tenue de la maison Art culinaire Aviculture apiculture horticulture Travaux pratiques (9 hres) (35%)

* Les Mathématiques comme matières variables ne sont pas abordées dans ces sections.

Les matières facultatives à l'école complémentaire sont le chant et la gymnastique pour la 7e année, et le chant et la gymnastique, en plus du Droit usuel, pour la 8e année.

D'autre part, on remarque qu'il y a spécialisation à l'école complémentaire. On retrouve donc les différentes sections suivantes : enseignement agricole, commercial, industriel et ménager. Pour que l'enseignement de ces spécialités soit possible, il a fallu dans certains cas laisser tomber quelque chose. Dans le cas de la section industrielle et de la section ménagère, c'est la section mathématiques des matières communes variables qui est exclue.

Note relativement importante : on souligne dans les règlements du Comité catholique, au tout début de la section A sur l'enseignement primaire élémentaire, que l'enseignement de la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme des études et se donner ponctuellement dans toutes les écoles (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 55).

Importance absolue et relative des matières
(Données absolues exprimées en minutes, données relatives exprimées en %)

En ce qui concerne le temps accordé à chaque matière à l'élémentaire, nous n'avons pas d'information précise à ce sujet. Il est question, dans la partie sur l'organisation pédagogique des écoles, de l'importance absolue et relative des matières du programme. Les matières essentielles sont l'enseignement religieux, la langue maternelle, l'arithmétique. Par conséquent «*c'est à ces matières qu'il faut consacrer le plus de temps. C'est le degré de connaissance dans ces matières qui détermine le classement. À ces matières essentielles s'ajoute l'histoire d'un Canada. (...) Les matières accessoires sont constituées par les autres spécialités du programme. Elles restent obligatoires mais prennent moins de temps à l'horaire*» (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 60). Pour le complémentaire, on est plus explicite, voir le tableau précédent où l'on présente l'importance absolue et relative de chacune des matières.

Activités d'apprentissage

Types d'activités d'apprentissage favorisées

À l'école élémentaire, les activités d'apprentissage sont décrites en fonction de ce que doit faire le professeur. On peut lire par exemple «*On devrait étudier ensemble, en faisant un large emploi de la méthode d'observation et d'invention, toutes les spécialités du programme*» (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 20).

À propos de la mémoire, on écrit qu'«*il faut faire comprendre avant de faire apprendre. On s'assurera donc toujours que l'idée est comprise avant de confier à la mémoire le mot qui l'exprime*» (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 23). On écrit également qu'il faut, à l'occasion, faire travailler les élèves en leur donnant des interrogations «*Pour provoquer l'activité intellectuelle de l'élève, il faut diriger son observation dans une causerie vivante et simple. Les questions devront varier pour mettre tour à tour en activité les sens, l'imagination, la mémoire, la raison, la conscience*» (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 23).

En plus, en ce qui concerne les devoirs à la maison et à l'école, on dit qu'ils servent à graver les notions enseignées.

Les révisions, sous toutes les formes, c'est-à-dire : ordinaire qui fait revoir en détail la chose apprise; extraordinaire qui se fait à la fin d'un chapitre; la récapitulation qui consiste à reprendre sommairement la leçon en s'en tenant aux points saillants, aux idées-mères; la composition qui consiste en une application écrite sur les matières étudiées pendant une certaine période. Ces différentes formes de révisions sont donc omniprésentes, «c'est l'âme de l'enseignement».

À l'école élémentaire complémentaire, il est question de la mémorisation des textes, des procédés monographiques dans le cas de l'histoire sainte, c'est-à-dire grouper autour d'un fait, d'un personnage, d'une date, tout ce qui l'explique ou en fait partie intégrante. Il est aussi question, encore là, des répétitions, comme à l'école élémentaire.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non spécifié.

Stratégies d'enseignement

Types de stratégies d'enseignement privilégiées

Dans la partie VI de l'annexe A, on écrit que *«pour développer l'initiative intellectuelle de l'élève et créer à l'intérieur cette capacité d'action personnelle qui permet d'acquérir par soi-même, on mettra partout l'observation à la base du travail intellectuel. Il faut tenir l'enfant en contact avec les choses qu'il peut observer dans sa vie réelle, pour l'entraîner à juger, à comparer, à raisonner, et à tirer de ce travail, par l'induction, les connaissances que le programme requiert. De la chose à l'idée; de l'idée à la formule; de la formule à l'application réfléchie - telle est la marche»* (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 59). Dans la partie VIII de la section A, on traite systématiquement des Modes d'enseignement. Schématiquement les indications sont les suivantes :

- Employer le mode simultané qui consiste à s'adresser à tous les élèves d'une même division.
- Ne jamais laisser les élèves oisifs, et toute leçon doit donner lieu, de la part de l'élève, à un travail personnel qui le tient occupé, pendant que le maître passe à un autre groupe (p. 61).

Dans la partie méthodes et procédés de la même section, on décrit la façon dont on doit procéder dans une leçon :

«a) Partir de l'observation des cas particuliers : faits, exemples, - pour les comparer et en faire sortir la loi ou la règle à laquelle ils sont tous soumis : c'est l'induction, appelée par plusieurs méthode inductive, par d'autres procédé inductif (...).

b) Quand la règle est connue, on la fait appliquer à des cas particuliers : c'est la déduction appelée méthode déductive, ou procédé déductif. C'est par là qu'il faut terminer tout travail d'induction.

c) Certaines leçons demandent une marche différente. Un texte à comprendre, une série de faits à étudier, un tableau, un objet composé ou un lieu à

observer, demandent qu'on procède par décomposition des parties pour étudier séparément. C'est alors l'analyse» (Conseil de l'Instruction publique, 1924, P. 61-62).

Un peu plus loin encore on explique ce dont il est question lorsque l'on parle des procédés intuitifs, *«c'est recourir à des choses concrètes pour inculquer une notion abstraite. (...) Ce procédé tient à l'observation donnée comme base du travail intellectuel de l'élève, et à l'introduction qui fait raisonner l'enfant en le conduisant du particulier au général»* (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 62).

Dans ce programme-ci, comme dans ceux qui ont précédé, on parle de l'importance de l'utilisation du tableau noir. *«On dit avec raison qu'un tableau noir vaut un assistant»* (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 63).

On souligne également l'importance de la leçon orale qui doit être *«vivante, saisissante, partir d'une âme pour arriver à une autre âme»* (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 64).

Les interrogations sont aussi importantes, elle servent à provoquer l'activité intellectuelle, à diriger son observation dans une causerie vivante et simple. On donne certaines règles à observer pour bien interroger comme : *«Interroger avec ordre, les questions doivent être claires, etc.»* (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 68).

Pour le cours complémentaire, aucune information générale n'est donnée; on retrouve cependant certaines indications pour chacune des matières. Par exemple, pour la langue maternelle, on dit qu'il faut faire apprendre les textes par coeur. Pour l'enseignement de l'histoire de l'Église, on dit que le procédé monographique est à la base de cet enseignement.

Dans le rapport soumis au Comité catholique le 11 mai 1921 (selon Anonyme), on propose comme stratégie d'enseignement, pour la langue maternelle, l'étude des modèles : l'exemple précédant la règle... il importe bien plus de confier à la mémoire de bons textes et d'apprendre à bien lire, que de savoir réciter des règles et donner des définitions de l'art d'écrire.

En géographie, on préconise la méthode raisonnée ou scientifique, qui consiste en l'explication scientifique des principaux phénomènes naturels dont l'élève est «si souvent le témoin».

Évaluation des apprentissages

Stratégies et modalités d'évaluation des apprentissages préconisées (Sortes, périodes, etc.)

Notons d'abord, que c'est le niveau de connaissance dans les matières essentielles qui détermine le classement des élèves.

Pour le primaire élémentaire, il est d'abord question des devoirs écrits, faits à la maison ou à l'école, ce qui force l'enfant à *«réfléchir davantage, (...) dépenser plus d'efforts personnels, (...) méditer en quelque sorte plus longuement»* (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 69).

On parle en plus du travail à domicile, indispensable pour que l'enfant fasse du progrès. Les interrogations en classe sont aussi l'occasion pour le maître de contrôler le degré de connaissance et d'intelligence des élèves.

Gestion de la classe

Stratégies de gestion de la classe suggérées

(Conseils généraux au professeur pour organiser sa classe)

En ce qui concerne le classement des élèves, il se fait selon leur capacité, c'est-à-dire que l'on classe les élèves selon leur développement intellectuel et selon leurs capacités. Pour classer les élèves, l'instituteur se sert du *journal d'appel* dans lequel il note la capacité des élèves à la suite des examens. C'est ce qui permettra au maître de classer les élèves l'année suivante. Le maître doit aussi tenir un registre d'appel où l'on note les présences et les absences journalières, un registre matricule où on inscrit les élèves admis dans l'école et un journal de classe qui est un cahier où sont consignées toutes les leçons données dans le courant de la journée (ne pas confondre avec le cahier de préparation de classe où sont précisées davantage les leçons).

Comme il n'existe pas de tableau général de l'emploi du temps, il est du devoir de chaque professeur d'en préparer un et de le soumettre ensuite à l'appréciation de l'inspecteur.

Concernant les indications à caractère plus pédagogique, on écrit qu'il faut employer le mode d'enseignement simultané qui consiste à s'adresser à tous les élèves d'une division; même lorsque le besoin de l'enseignement force le maître à s'adresser à un seul, la leçon doit intéresser et instruire tous les autres. Parfois le maître peut employer le mode mutuel en se servant de moniteurs.

Note importante, il est du devoir du maître de suivre les avis du curé, en ce qui regarde la conduite morale et religieuse de tous les élèves.

c- OBJETS MATÉRIELS :

Matériel

Matériel nécessaire pour l'implantation du programme (Manuels, guides, audiovisuel)

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Le tableau noir constitue le matériel indispensable pour toutes les matières; il *«vaut même un assistant»* (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 63). De façon générale, il est bon de savoir que les élèves doivent avoir un certain nombre de cahiers dont les trois suivants sont indispensables : cahier d'écriture, cahier de dessin, cahier de devoirs journaliers. *«Le manuel n'est qu'un auxiliaire dont l'utilité varie selon les spécialités»* (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 66).

En plus, dans les règlements du Comité catholique, on retrouve une liste des objets que l'on devrait retrouver normalement dans chaque classe :

- Une copie des règlements scolaires et du programme d'études adopté;
- Un tableau détaillé de l'emploi du temps;

- Un journal d'inscription et d'appel d'après la formule approuvée;
- Un crucifix ou au moins une croix et une image encadrée ou une statue de la Sainte-Vierge;
- Une pendule;
- Une cloche d'appel;
- Un timbre ou un signal;
- Un thermomètre;
- De la craie et des brosses pour le tableau noir;
- Une fontaine à robinets ou un seau couvert et aussi au moins un gobelet;
- Un balai.

En plus on devrait retrouver dans chaque école :

- Un registre pour les visiteurs;
- Un panier à papier;
- Une méthode de lecture;
- Une série complète des cartes du Canada et du Québec;
- Un globe terrestre;
- Un dictionnaire approuvé et un exemplaire de chacun des livres de classe approuvés, en usage dans la municipalité.

Il est évidemment question de l'utilisation de volumes. Du manuel du maître, d'abord, qui est de rigueur pour certaines leçons, comme l'enseignement de la lecture, et à proscrire à d'autres. Mais de façon générale, l'usage du manuel est absolument interdit aux cours préparatoire et inférieur, sauf les livres de lecture.

Les élèves disposent de certains cahiers : le cahier d'écriture, de dessin, de cartographie, de rédaction, de devoirs journaliers, de compositions, de roulement, d'honneur.

3. FONDEMENTS DU PROGRAMME

Rationnel

Justification des éléments prescrits

Représentations façonnant l'idéologie du programme

Représentation des valeurs privilégiées

(Énoncés et définitions de valeur)

Comme les programmes qui l'ont précédé, le programme de 1923 demeure un programme où les valeurs religieuses sont très importantes. Encore une fois, l'enseignement de la religion doit tenir le premier rang parmi toutes les matières.

La famille, l'ordre, l'obéissance et le respect de l'autorité sont des aspects qui reviennent souvent. Le texte sur l'organisation disciplinaire est très éloquent à ce sujet (voir les «Remarques particulières» un peu plus loin dans cette grille).

Représentation de la société proposée

On retrouve relativement peu d'écrits sur la société proposée, guère plus d'ailleurs sur la société dans laquelle s'enracine l'école. Cependant, on peut affirmer que la société proposée est religieuse et qu'elle est très ordonnée, sous l'autorité de la famille et du clergé.

Représentation de l'homme éduqué

L'homme éduqué est un individu religieux et respectueux des autorités religieuses, c'est-à-dire du clergé mais aussi de Dieu lui-même. L'homme est aussi un être moral. On écrit par exemple : «*L'homme vaut surtout par sa volonté. Et si l'on demande que l'école fasse des hommes intelligents, on est en droit d'exiger encore avec plus d'insistance qu'elle en fasse des hommes de caractères, qui sachent vouloir et agir selon l'ordre, des hommes de devoir*» (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 73).

Représentation de l'enfance

Il n'y a pas vraiment de discours explicite sur l'enfance. Cependant on perçoit facilement que l'enfance est un état qui demande à être corrigé. L'enfance est souvent définie par ses travers, par sa faiblesse, par ses mauvais penchants naturels, etc.

Certes, on reconnaît son intelligence, on le définit comme un être qui comprend et qui apprend mais on souligne également son besoin de discipline, c'est-à-dire son besoin d'être dirigé.

Représentation du rôle du professeur

Le maître est un guide pour les jeunes. Il doit, bien sûr, aider les élèves dans leur apprentissage mais, en plus, il doit prêcher par l'exemple, non seulement pour l'enseignement des matières mais également dans la vie de tous les jours.

Enfin, et cet aspect du rôle du maître est très important, le maître est l'autorité. «*Le maître a, dans la discipline, une action que rien ne peut remplacer. L'éducation est une oeuvre d'autorité. L'enfant faible, hésitant, variable, a besoin de sentir une force qui l'appuie, qui le raffermit, qui le fixe au devoir*» (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 79).

Représentation de l'apprentissage

L'apprentissage est un processus qui «corrige» en quelque sorte les jeunes, qui sert à leur inculquer diverses valeurs, attitudes, manière de vivre, etc.

4. NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Organisation disciplinaire des écoles

Dans son sens abstrait, la discipline est un ensemble de règles qui maintiennent dans l'ordre les activités humaines, pour leur permettre d'atteindre leur plus grand développement. «*Ainsi la discipline à l'école a un double objet : elle règle les agissements extérieurs pour établir l'ordre et la régularité, (...) en même temps elle vise à créer à l'intérieur, dans la raison, la conscience, le coeur et la volonté, ce principe d'ordre qui devra régler toute la vie de l'enfant devenu homme*» (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 73).

«*Pour obtenir une bonne discipline, le maître doit faire trois choses (...), 1° prévenir; 2° aider et diriger; 3° accorder des sanctions*».

«*L'action préventive du maître comporte : A- le règlement scolaire, B- l'établissement de conditions favorables aux enfants, C- l'organisation de moyens disciplinaires*» (Conseil de l'instruction publique, 1924, p. 74).

À propos du règlement scolaire (A), il est écrit qu'il est essentiel que les enfants sachent ce qu'ils ont à faire, ce que l'on attend d'eux, leur devoir, etc. Ces règlements comportent des indications qui règlent la façon de se comporter durant les récréations, soulignent l'obligation de garder le silence durant la classe, «les signaux auxquels ils doivent obéir», etc.

À propos des conditions (B), on traite autant des conditions matérielles que des conditions intellectuelles et morales, conditions qui sont essentielles au bon fonctionnement de la classe.

À propos de l'organisation disciplinaire de la classe (C), on note d'abord que les actions humaines, et principalement les actions des élèves, peuvent être conduites selon divers stimulants, dont l'amour et la crainte. «*L'amour de Dieu, l'amour du devoir, l'amour des parents et du maître, l'amour des approbations et des récompenses, l'amour de soi-même et de ses intérêts; la crainte de l'insuccès et du châtiment*» (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 76).

Bien que la crainte soit un sentiment moins «noble» que l'amour, il arrive, écrit-on, que le maître soit dans l'obligation d'utiliser ce sentiment. Le maître *«fera sentir à ses élèves qu'il sait utiliser la crainte, bien qu'à regret, pour stimuler les natures qui ne veulent pas se laisser guider par des sentiments plus honorables.*

Voici ces sentiments d'après leur gradation ascendante : 1° la crainte des punitions et l'espoir des récompenses; 2° l'amour du maître et des parents; 3° l'émulation et le sentiment de l'honneur; 4° l'amour du devoir; 5° l'amour de Dieu» (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 76).

Il est intéressant de lire tout ce que l'on écrit sur les récompenses et les punitions, qui font l'objet d'un véritable «mode d'emploi». Par exemple on écrit que les récompenses ont pour but de *«soutenir l'effort de l'élève pour le conduire à l'accomplissement du devoir»* (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 81), que toute récompense promise doit être accordée, etc.

À propos des punitions, on est encore plus explicite, on écrit, par exemple, que la punition doit être proportionnée à la faute, appropriée à la personnalité de l'élève, être digne, rare et modérée. On écrit, également, à propos des punitions admissibles, que *«les punitions purement corporelles sont des cas extrêmes qui doivent rester exceptionnels et modérés»* (Conseil de l'Instruction publique, 1924, p. 82).

5. BIBLIOGRAPHIE

Conseil de l'Instruction publique de la province de Québec. (1924). Règlements du Comité catholique.

«Lettre de Mgr Ross au Comité catholique», Revue L'Enseignement primaire, Mars 1919. no 7, p. 416 à 425.

GRILLE D'ANALYSE GLOBALE
PROGRAMME DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES
1929*

1. PLANIFICATION DU PROGRAMME

Instances ayant participé à l'élaboration du programme

C'est la Commission des écoles catholiques de Montréal qui a préparé un programme d'études pour les 9e et 10e années, et qui l'a présenté au Comité catholique, à sa réunion du 7 février 1923. Dans le procès-verbal du 28 septembre 1927, du Comité catholique, on adopta une résolution créant un sous-comité pour l'étude des critiques faites dans le district de Montréal concernant la surcharge des programmes. On décida également que le même sous-comité soit aussi chargé d'étudier une proposition de M. J.-P. Labarre à l'effet d'ajouter, au programme du cours complémentaire présentement en vigueur, un programme pour les classes de 9e, de 10e et de 11e années. C'est donc la continuité de la démarche entreprise dès 1923.

Nature des processus de planification
(Étapes utilisées)

À peine eut-on distribué le nouveau programme dans les écoles, en septembre 1923, que déjà des discussions furent engagées pour prolonger la scolarité et partant, amener la création de programmes nouveaux. Ce n'est cependant que dans le procès-verbal du 28 septembre 1927, du Comité catholique, que l'on note l'adoption d'une résolution créant un sous-comité pour l'étude des critiques faites dans le district de Montréal concernant la surcharge des programmes.

---

* Tel que paru dans les Règlements du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique de la province de Québec, Québec, 1930, 300 pages.

Dans le procès-verbal du 15 mai 1929 du Comité catholique, le sous-comité chargé, à la session de septembre 1927, de préparer un programme pour les classes de 9e, 10e et 11e années, soumit un programme à l'approbation du Comité.

Adoption et entrée en vigueur du programme

Le programme d'études des classes primaires supérieures (9e, 10e, et 11e années) a été adopté le 15 mai 1929 et mis en application en septembre 1929.

2. COMPOSANTES DES PROGRAMMES

A- OBJETS SOCIAUX :

Statut des principaux acteurs

Personnel enseignant

(Qualification, durée de présence, régime pédagogique, jours d'enseignement/année)

Comme 1923.

Clientèle scolaire

(Âge, sexe des enfants, nombre moyen d'enfants par classe)

Comme 1923.

B- OBJETS CULTURELS :

Finalités

Finalités, buts, objectifs visés

On dit, dans les règlements du Comité catholique (Appendice D) que *«l'enseignement primaire supérieur a pour objet essentiel de fournir aux jeunes gens qui se destinent aux carrières commerciales, industrielles et agricoles, aux services publics, ou aux arts et métiers, une éducation et une instruction plus*

complètes que celles de l'école primaire, mais moins développées que celles des collèges de l'enseignement secondaire, avec orientation bien marquée vers les nécessités pratiques de leur situation probable dans l'avenir» (Conseil de l'Instruction publique, 1930, p. 197).

Provenance des objectifs
(Sources)

Non spécifiée.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

L'objectif de l'enseignement primaire supérieur est formulé de façon très générale. Cependant, pour certaines matières, les objectifs sont formulés très précisément. Par exemple, dans le cas de la dactylographie, on dit qu'on doit *«arriver à la fin de l'année à une vitesse d'environ cent mots à la minutes»* (Conseil de l'Instruction publique, 1930, p. 17).

Secteurs touchés
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

C'est essentiellement le cognitif qui est touché.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Au primaire supérieur, ils sont aussi centrés sur la société, dans la mesure où on prépare les jeunes à leurs futurs rôles, à des études dans les matières commerciales, ou encore à l'école normale, etc. On le dit d'ailleurs explicitement : *«...orientation marquée vers les nécessités pratiques de leur situation probable dans l'avenir»* (Conseil de l'Instruction publique, 1930, p. 3).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non spécifié.

Contenus

Organisation horizontale et verticale

(Organisation des matières par degré)

Matières	Années			
Cours généraux	**9e**	**10e**	**11e industrielle**	**11e commerciale**
Religion et matières connexes	X	X	X	X
Français	X	X	X	X
Anglais	X	X	X	X
Histoire	X	X	X	X
Géographie	X	X	X	X
Arithmétique	X	X		X
Algèbre	X	X		
Géométrie plane	X		X	
Géométrie dans l'espace		X		
Trigonométrie			X	
Tenue des livres, Écriture, Sténographie, Dactylographie	X	X		
Physique et laboratoire	X	X	X	X
Chimie et laboratoire	X	X	X	X
Sciences naturelles	X	X	X	X
Dessin et modelage	X	X		
Hygiène	X	X		
Agronomie pour les écoles rurales	X	X	X	X

Matières	Années			
Cours spéciaux	**9e**	**10e**	**11e industrielle**	**11e commerciale**
Mathématiques			X	
Notions de technologie industrielle			X	
Dessin et modelage			X	
Travail manuel			X	
Arithmétique commerciale et algèbre				X
Éléments de droit commercial				X
Tenues des livres et comptabilité				X
Géographie commerciale				X
Notions d'économie politique			X	X
Anglais commercial				X
Culture physique	X	X	X	X

Chez les filles :

Matières	Années		
	9e	10e	11e
Religion et matières connexes	X	X	X
Français	X	X	X
Anglais	X	X	X
Histoire	X	X	X
Géographie	X	X	X
Arithmétique	X	X	X
Algèbre	X	X	X
Géométrie plane	X	X	X
Tenue des livres	X	X	
Sténographie, Dactylographie	X	X	X
Physique et laboratoire	X	X	X
Chimie et laboratoire	X		
Sciences naturelles	X	X	
Dessin et modelage	X	X	X
Hygiène	X	X	
Éducation familiale	X	X	
Économie domestique	X	X	
Art culinaire	X	X	X
Élément de droit public et de droit privé	Années non spécifiées	Années non spécifiées	Années non spécifiées

En ce qui concerne le primaire supérieur, la 9e et la 10e années constituent un tronc commun, alors que la 11e comporte des «*sections spéciales en vue de la préparation à l'industrie, au commerce, aux écoles spéciales*» (Polytechnique, H.E.C.) (Conseil de l'Instruction publique, 1930, p. 3).

En ce qui concerne l'enseignement pour les filles, il y a certaines matières où il y a une différence entre ce qui doit leur être présenté et ce qui doit être présenté aux garçons des 9e, 10e, et 11e années. Ces matières sont les suivantes :

- notions d'histoire générale;
- algèbre;
- géométrie plane;
- physique et laboratoire;
- sciences naturelles;
- hygiène;
- éducation familiale;

- économie domestique;
- art culinaire;
- éléments de droit public et de droit privé.

Par exemple, l'algèbre se distribue comme suit pour les garçons : 9e année : Révision des connaissances acquises durant les années précédentes, équation du second degré à une inconnue et équation de second degré à plusieurs inconnues. 10e année : Rapports et proportions- progressions- logarithmes. 11e année : Intérêts composés- annuités- rentes viagères- assurance sur la vie (Conseil de l'Instruction publique, 1930, p. 14).

Chez les filles, l'enseignement de l'algèbre se divise comme suit : 9e année : Des éléments aux équations du second degré, 10e année : équation du second degré à une inconnue, équation du second degré à plusieurs inconnues; et en 11e année, Rapports et progressions- logarithmes. (Conseil de l'Instruction publique, 1930, p. 30).

On voit donc que pour cette matière, les filles étaient toujours un année derrière les garçons. Cependant pour d'autres matières, le programme est le même. Alors que pour d'autres encore, c'est le cas de la physique, on ajoute des choses dans le programme pour les filles. Par exemple en 10e année, on ajoute :

1. Applications à l'enseignement ménager;
2. Éclairage naturel - Règles d'hygiène oculaire;
3. Éclairage artificiel - Conditions hygiéniques de la lumière artificielle;
4. Modes et procédés d'éclairage. Comparaisons des différents systèmes.

Importance absolue et relative des matières
(Données absolues exprimées en minutes, données relatives exprimées en %)

Répartition des matières d'enseignement, pour les garçons.

Matières	Heures de cours par semaine			
Cours généraux	**9e**	**10e**	**11e industrielle**	**11e commerciale**
Religion et notions de logique	2	2	2	2
Français	5	5	5	4
Anglais	5	5	5	4
Histoire	1h30	1h30	2	1
Géographie	1h30	1h30	2	1
Arithmétique	2	1	—	1
Algèbre	1	2	—	—
Géométrie plane	2	—	—	—
Géométrie dans l'espace	—	1	—	—
Trigonométrie	—	—	1	—
Tenue des livres, Écriture, Sténographie, Dactylographie	2h30	2h30		
Physique et laboratoire	2	2	1	1
Chimie et laboratoire	2	2	1	2
Sciences naturelles	1	1	1	1
Dessin et modelage	1	1	—	—
Hygiène	30 min	30 min	—	—
Agronomie pour les écoles rurales	30 min	30 min	30 min	30 min

Matières	Heures de cours par semaine			
Cours spéciaux	**9e**	**10e**	**11e industrielle**	**11e commerciale**
Mathématiques	—	—	4	—
Notions de technologie industrielle	—	—	1	—
Dessin et modelage	—	—	3	—
Travail manuel	—	—	2	—
Arithmétique commerciale et algèbre	—	—	—	3
Éléments de droit commercial	—	—	—	30 min
Tenues des livres et comptabilité	—	—	—	3
Géographie commerciale	—	—	—	1
Notions d'économie politique	—	—	—	30 min
Anglais commercial	—	—	—	1
Total des heures de cours	29h30	28h30	30h30	27h30
Culture physique	1	1	1	1
Total général	30h30	29h30	31h30	28h30

Activités d'apprentissage

Types d'activités d'apprentissage favorisées

En plus de ce que l'on retrouve déjà dans la version de 1923 de ce programme, on ne favorise pas d'activités d'apprentissage de façon générale. Cela dit, dans le programme comme tel, on donne certaines indications, comme la récitation de mémoire et des exercices de rédaction dans le cas de l'enseignement de la langue française.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non spécifié.

Stratégies d'enseignement

Types de stratégies d'enseignement privilégiées

D'une façon générale, on ne donne aucune stratégie d'enseignement au primaire supérieur. Encore une fois, c'est dans le programme comme tel que l'on donne certaines indications, par exemple, à propos de l'analyse logique dans l'enseignement de la langue, on indique que cette matière est enseignée oralement, en se contentant de la terminologie la plus simple.

Évaluation des apprentissages

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées
(Sortes, périodes, etc.)

Rien de plus qu'en 1923.

Gestion de la classe

Stratégies de gestion de la classe
(Conseils au professeur pour organiser sa classe)

Rien de plus qu'en 1923.

c- OBJETS MATÉRIELS :

Matériel

Matériel nécessaire pour l'implantation du programme (Manuels, guides, audiovisuel)

Non spécifié.

Caractère obligatoire ou facultatif

Non spécifié.

3. FONDEMENTS DU PROGRAMME

Rationnel

Justification des éléments prescrits

Non spécifié.

Représentations qui façonnent l'idéologie du programme

(Note : En ce qui concerne exclusivement le programme du cours supérieur de 1929, il y a peu de choses sur les représentations dans la mesure où on n'y retrouve aucune note pédagogique! On peut légitimement se référer au programme de 1923, puisque le programme du primaire élémentaire et du cours complémentaire n'a pas changé en 1929.)

Représentation des valeurs privilégiées (Énoncés et définitions de valeur)

Voir grille de 1923.

Représentation de la société proposée

Voir grille de 1923.

Représentation de l'homme éduqué

Voir grille de 1923.

Représentation de l'enfance

Voir grille de 1923.

Représentation du rôle du professeur

Voir grille de 1923.

Représentation de l'apprentissage

Voir grille de 1923.

4. NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Le rapport du surintendant de l'Instruction publique pour l'année 1939-1940 nous apprend que «*Les programmes adoptés en 1929 n'étaient que provisoires. Ils ont été révisés en 1938 et sont entrés en vigueur au mois de septembre 1939. Celui des garçons, bien que mieux définis qu'auparavant, n'a pas subi de modifications profondes*» (p. XXII).

5. BIBLIOGRAPHIE

Conseil de l'Instruction publique, (1930). Règlements du Comité catholique, appendice D.

Conseil de l'Instruction publique, (1940). Rapport du surintendant de l'instruction publique de la province de Québec pour l'année 1939-1940. Québec.

Conseil de l'Instruction publique, (1929). Programme d'études des classes primaires supérieures (9e,10e,11e années), Québec.

GRILLE D'ANALYSE GLOBALE
PROGRAMME D'ÉTUDES DES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES, COMPLÉMENTAIRES ET SUPÉRIEURES
1938*

1. PLANIFICATION DU PROGRAMME

Instances ayant participé à l'élaboration du programme

C'est une sous-commission qui a travaillé à l'élaboration du programme. Cette sous-commission a été créée par un sous-comité lui-même créé en février 1936 par le Comité catholique. À cette époque, ce sous-comité était composé de Mgr Ross, Mgr Courchesne, Mgr Papineau, l'abbé Desrosiers, M. Monpetit, M. Lamarre et M. Doré.

Le 5 mai 1937, date où le sous-comité fut chargé de poursuivre ses travaux et de travailler à un nouveau programme pour les écoles primaires supérieures, la composition de ce comité avait changé, depuis que M. Magnan eut déposé sa démission comme président. Le sous-comité était composé des membres suivants : le surintendant, C.-F. Delage, Mgr Ross, Mgr Courchesne, Mgr Papineau, J.-P. Labarre et B.-O. Filteau.

Nature des processus de planification
(Étapes utilisées)

C'est en 1936, que l'on créa le sous-comité qui élaborera plus tard le nouveau programme de 1937. À cette époque les mandats qui sont donnés à ce sous-comité sont les suivants :

1- réviser l'appendice B des Règlements du Comité catholique;
2- étudier le programme officiel des écoles primaires élémentaires et complémentaires afin de mieux l'adapter aux exigences de la CECM;

---

* Tel que paru dans une version anonyme du programme d'études des écoles primaires élémentaires.

3- considérer la possibilité d'amender le programme en tenant compte des besoins et intérêts des populations rurales;
4- étudier la possibilité d'utiliser le texte complet de la vie de Jésus-Christ au lieu de simples fragments dans le programme des 5e et 6e années.

Le sous-comité créa une sous-commission (parfois appelée commission) qui était composée de MM. Labarre, Doré, Magnan (président), Miller, Manning, du Père A. de Grandpré, du Frère Anatole, de l'abbé Maurice, des religieuses Saint-Anne-Marie et Sainte-Catherine-de-Suède. Finalement, la permission fut accordée au sous-comité, par le biais de sa sous-commission, de continuer l'étude de tous les sujets relevant de son mandat, qui était d'étudier les différents rapports reçus (de la part d'inspecteurs, de directrices d'écoles, principaux d'écoles normales, etc.) au sujet du programme d'études de la Commission des Écoles catholiques de Montréal. Il devra les synthétiser et ensuite faire rapport au sous-comité, en vue d'amener une suggestion de programme d'études unique pour toutes les écoles, au Comité catholique pour février 1937.

En septembre 1936, le sous-comité remit son rapport au Comité catholique. On y apprend que la sous-commission spéciale, après quelques réunions et l'étude d'une partie du nouveau programme de la CECM, n'avait pas de résultat pour l'instant. On lui donna la permission de continuer son travail.

C'est en février 1937, que l'on apprend par le rapport du sous-comité que la commission spéciale a terminé la préparation d'un nouveau programme pour les écoles primaires, ainsi que des notes explicatives et une énumération des principales différences existant entre le nouveau programme et celui en vigueur.

Après avoir étudié la question de la langue seconde, la commission du sous-comité prépara le programme pour les 7e et 8e années, qui fut accepté par le sous-comité et proposé pour approbation au Comité catholique. À la réunion où fut adopté le rapport de la commission, on lui demanda de modifier les notes pédagogiques qui accompagnaient le programme des écoles primaires élémen-

taires et complémentaires et aussi de réviser, s'il y avait lieu, le programme des écoles primaires supérieures.

Par la suite, la composition du sous-comité changea. Il était maintenant composé des membres suivants : le surintendant, C.-F. Delage, Mgr Ross, Mgr Courchesne, Mgr Papineau, J.-P. Labarre et B.-O. Filteau.

Il fut résolu, lors de la réunion du 5 mai du sous-comité, que la sous-commission chargée de préparer le programme des écoles primaires supérieures prépare un programme de quatre ans, pour les 9e, 10e, 11e et 12e années et que la bifurcation vers les sections commerciale et scientifique continue de se faire après la 10e année.

Il fut cependant résolu, par la Commission de coordination et des examens que le cours supérieur dure trois ans «*vu la pénurie des ressources financières dont souffrent actuellement la plupart des commissions scolaires; vu le petit nombre d'écoles qui, actuellement, peuvent pousser jusqu'à la 11e année*» (Procès-verbal du Comité catholique, octobre 1938).

Finalement, c'est à la réunion de mai 1939 du Comité catholique que l'on reçut le rapport de la commission des programmes et des manuels. Il était spécifié que le cours de l'école primaire supérieure devait demeurer à trois ans et que la bifurcation vers les sections commerciale et industrielle devait se faire après la 10e année (ancienne appellation).

Adoption et entrée en vigueur du programme

Le 5 mai 1937, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique a approuvé le programme d'études des écoles primaires élémentaires et complémentaires. On a décidé qu'il sera mis en vigueur à compter du 1er septembre 1937. Ce programme a été sanctionné par le Lieutenant-Gouverneur, en conseil le 15 juin 1937.

Le projet de programme supérieur pour garçons et pour filles fut mis à l'essai pendant l'année scolaire 1939-40, et adopté par la suite.

2. COMPOSANTES DES PROGRAMMES

A- OBJETS SOCIAUX :

Statut des principaux acteurs

Personnel enseignant

(Qualification, durée de présence, régime pédagogique, jours d'enseignement/année)

Il est d'abord spécifié dans les règlements du Comité catholique, comme pour les programmes précédents, qu'aucun instituteur ne peut enseigner avant l'âge de 18 ans, s'il est un homme, et de 17 ans, s'il est une femme, à moins que le surintendant n'accorde une permission spéciale si aucun instituteur répondant aux exigences de la loi n'est disponible. Le curé de la paroisse peut accorder le droit d'enseigner sans diplôme, à condition que l'aspirant s'engage par écrit, à subir un examen à la prochaine session du bureau des examinateurs.

Comme dans les années auparavant, le brevet de capacité de l'instituteur peut être révoqué pour cause d'incapacité, de mauvaise conduite, d'immoralité, etc.

C'est le bureau central des examinateurs qui a le pouvoir seul d'accorder des brevets de capacité permettant d'enseigner dans les écoles catholiques.

Il est aussi question des sous-maîtres, que l'on peut engager si la présence moyenne d'élèves a excédé 40 durant l'année précédente.

En ce qui concerne le régime pédagogique, on écrit que les jours de classe commencent le 1er septembre et se terminent le 23 juin, sauf si le surintendant en décide autrement. Les jours de congé sont les suivants :

- les dimanches, les fêtes d'obligation et les samedis;
- le jour de la commémoration des morts (2 novembre), avant-midi seulement;
- du 24 décembre au 7 janvier inclusivement;
- le mercredi des cendres, avant-midi seulement;
- le jeudi saint et le vendredi saint;
- le jour de la fête de la saint Jean-Baptiste;

- d'autres jours de congé peuvent être accordés par les autorités compétentes.

Clientèle scolaire
(Âge, sexe des enfants, nombre moyen d'enfants par classe)

On ne donne pas beaucoup d'informations sur la «clientèle». On retrouve cependant des informations sur la division à l'intérieur de l'école à cette époque : «*L'enseignement primaire comporte trois cours bien distincts :*

a) Le cours primaire élémentaire : qui comprend six années d'étude, soit de la première à la sixième année inclusivement;

b) Le cours primaire complémentaire : qui comprend deux années, soit la septième et la huitième année;

c) Le cours primaire supérieur : qui comprend trois années d'étude, soit de la neuvième à la onzième année. Une note nous apprend à propos du primaire supérieur que sa révision n'est pas encore terminée» (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 7).

Il existe aussi une classe «enfantine», qui remplace le précédent cours préparatoire. À propos de la classe enfantine, on dit qu'elle est «*réservée aux enfants qui, n'ayant pas sept ans, ne peuvent entrer immédiatement dans la première année du cours de l'école primaire élémentaire*» (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 9).

B- OBJETS CULTURELS :

Finalités

Finalités, buts, objectifs visés

École élémentaire primaire :

On retrouve dans ce programme quelques énoncés intéressants. À propos de la classe enfantine, on souligne que «*le but (...) n'est pas tant de faire acquérir un grand nombre de connaissances aux jeunes élèves que de diriger leur activité spontanée et libre. Pour cela il faut les soumettre à un régime qui exerce*

leurs organes, éveille leur esprit d'observation et de recherche...» (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 9). On doit leur donner l'habitude de l'ordre, de la régularité et de la propreté.

Pour ce qui est de la première à la sixième année, on ne donne aucun objectif général. À chaque matière cependant, on explique quels sont les buts et l'importance de la matière en question.

École primaire complémentaire :

On dit, dans les instructions pédagogiques pour l'instruction religieuse et la formation sociale, que le professeur de l'école complémentaire doit tendre à «perfectionner» ce qui a été appris à l'école primaire élémentaire. Ainsi, pour chaque matière, on trouve des buts spécifiques. Par exemple, pour l'enseignement de la lecture, il faut «*rendre la lecture plus intelligente*» (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 66).

École primaire supérieure :

Au début du «programme des écoles primaires supérieures de filles», on écrit que l'objet du cours primaire supérieur est de «*former des esprits aptes à juger sainement des choses ordinaires de la vie et faciliter l'acquisition d'une bonne culture générale moyenne comportant une solide connaissance de la langue maternelle ainsi que des notions substantielles d'apologétique, de philosophie, de littérature, d'anglais, d'histoire, de géographie, de mathématiques, de dessin et de diverses sciences naturelles*» (Anonyme, 1939, p. 129).

Il est intéressant de noter que l'on affirme que l'orientation du cours supérieur pour les jeunes filles doit être variable selon les besoins des élèves. En fait, on explique que le primaire supérieur dans certains cas conduit à l'université, dans d'autres cas il conduit à l'école normale et dans d'autres enfin, une spécialisation dans les matières commerciales est possible. En conséquence, il y a des matières obligatoires ou communes et d'autres électives ou variables.

Il y a donc très peu d'objectifs formulés «pour le programme», c'est-à-dire en général. Pour chaque matière cependant, on retrouve certains objectifs.

Provenance des objectifs
(Sources)

Non spécifiée. En fait, il faudrait voir quels sont les arguments de la sous-commission qui a travaillé à l'élaboration du programme pour savoir exactement d'où viennent les objectifs.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Dans le cas de l'élémentaire et du complémentaire, on peut dire que les objectifs de l'école sont formulés très largement. Dans le cas des objectifs spécifiques pour les matières, ils sont évidemment plus spécifiques mais exprimés en terme de «stratégies d'enseignement», c'est-à-dire de ce que devrait faire le professeur.

Pour le supérieur, les buts du programme sont formulés très «généralement». En ce qui concerne les objectifs pour chaque matière, ils sont exprimés de la même façon que dans le cas de l'élémentaire et du secondaire.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Tous les secteurs sont touchés à l'élémentaire et au complémentaire, par exemple, on explique dans le cas de l'éducation morale, quels sont les devoirs des hommes entre eux. Dans le cas de l'enseignement de la langue maternelle, on fait des exercices d'analyse, ce qui *«forcent les élèves à composer eux-mêmes des propositions qu'ils devront coordonner ou subordonner, au sein d'une même phrase»* (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 67). Dans le cas du psychomoteur, on le rencontre par exemple à l'élémentaire, dans le cas de l'enseignement de l'écriture, où on dit que l'on doit faire des exercices de calligraphie, ainsi que

dans l'enseignement de la gymnastique, dans l'enseignement des travaux manuels et dans l'économie domestique.

Au complémentaire, c'est dans l'enseignement du dessin et de la gymnastique que l'on développe le psychomoteur.

Au supérieur, c'est le cognitif exclusivement qui est touché.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Dans le cas de la classe enfantine, les finalités sont d'abord explicitement centrées sur le développement de la personne. On dit clairement que l'on doit développer leur «esprit d'observation et de recherche». Mais on peut dire aussi qu'ils sont centrés sur la société, dans la mesure où on vise assez explicitement à en faire de bons citoyens.

À l'école complémentaire, le peu qui est exprimé semble centré sur l'école.

Au primaire supérieur, on peut dire que les objectifs sont centrés sur l'école, puisque l'on parle d'une bonne culture générale moyenne, sans plus de justification. Mais ils sont aussi centrés sur la société, dans la mesure où on prépare les jeunes filles à leurs futurs rôles : à des études dans les matières commerciales, ou encore à l'école normale, etc.

Dans le cas des garçons, aucun objectif général n'est formulé.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non spécifié.

Contenu
Organisation horizontale et verticale
(Organisation des matières par degré)

Voir les tableaux au point suivant.

Importance absolue et relative des matières
(Données absolues exprimées en minutes, données relatives exprimées en %)

École primaire élémentaire :

On présente, à la page 62 (1938), un tableau de l'emploi du temps, par semaine, pour l'élémentaire primaire pour les classes urbaines de garçons.

Matières	Années					
	1e	2e	3e	4e	5e	6e
Instruction religieuse et formation morale	3h45 (14%)	3h45 (14%)	3h45 (14%)	4h00 (15%)	2h30 (9%)	2h30 (9%)
Langue maternelle	10h00 (38%)	10h00 (38%)	10h00 (38%)	10h00 (38%)	9h00 (34%)	9h00 (34%)
Exercices de langage et leçons de choses	2h00 (8%)	2h00 (8%)	2h00 (8%)	1h45 (7%)	30 min (2%)	30 min (2%)
Arithmétique et comptabilité	5h00 (19%)	5h00 (19%)	5h00 (19%)	5h00 (19%)	5h00 (19%)	5h00 (19%)
Histoire du Canada et géographie	3h00 (11%)	3h00 (11%)	3h00 (11%)	3h00 (11%)	2h00 (8%)	2h00 (8%)
Dessin	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)
Gymnastique	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)
Chant et solfège	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)
Langue seconde	...	...	...	...	3h00 (11%)	3h00 (11%)
Travaux manuels	...	...	...	...	1h15 (5%)	1h15 (5%)
Hygiène et bienséances	...	...	...	...	30 min (2%)	30 min (2%)
TOTAL	26h15	26h15	26h15	26h15	26h15	26h15

On voit donc que pour tous les niveaux, c'est la «Langue maternelle» (10h00) qui occupe le plus de temps par semaine, suivi de l'«Arithmétique et comptabilité».

«L'Instruction religieuse et formation morale» qui vient en troisième place, suivi de l'«Histoire du Canada et géographie», des exercices de langage et leçons de choses, du dessin et de la gymnastique et enfin du chant et solfège.

En sixième et septième années, la «Langue seconde» vient en troisième place, suivie de l'«Instruction religieuse et formation morale», de l'«Histoire du

Canada et géographie», des «Travaux manuels», du «Dessin» et «Gymnastique» du «Chant et solfège» et de l'«Hygiène et bienséances» et des «Exercices de langage» et «Leçons de choses».

Pour les classes urbaines de filles, le tableau est le suivant :

Matières	Années					
	1e	2e	3e	4e	5e	6e
Instruction religieuse et formation morale	3h45 (14%)	3h45 (14%)	3h45 (14%)	4h00 (15%)	2h30 (9%)	2h30 (9%)
Langue maternelle	10h00 (38%)	10h00 (38%)	10h00 (38%)	10h00 (38%)	9h00 (34%)	9h00 (34%)
Exercices de langue et leçons de choses	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	45 min (3%)	30 min (2%)	30 min (2%)
Arithmétique et comptabilité	5h00 (19%)	5h00 (19%)	5h00 (19%)	5h00 (19%)	5h00 (19%)	5h00 (19%)
Histoire du Canada et géographie	3h00 (11%)	3h00 (11%)	3h00 (11%)	3h00 (11%)	2h00 (8%)	2h00 (8%)
Dessin	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)
Gymnastique	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)
Chant et solfège	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)
Économie domestique	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h15 (5%)	1h15 (5%)
Langue seconde	...	...	...	...	3h00 (11%)	3h00 (11%)
Hygiène et bienséances	...	...	...	...	30 min (2%)	30 min (2%)
TOTAL	26h15	26h15	26h15	26h15	26h15	26h15

On voit que dans le cas des filles de tous les niveaux, les matières les plus importantes sont d'abord la langue maternelle (10h00), suivie de l'«Arithmétique et comptabilité».

Pour les filles des deuxième, troisième et quatrième années, les matières les plus importantes sont ensuite l'«Instruction religieuse et formation morale» en troisième place, en quatrième l'«Histoire du Canada et géographie», en cinquième le «Dessin», la «Gymnastique», l'«Économie domestique» et les «Exercices de langage et leçons de choses».

En cinquième année, les matières les plus importantes, après la «Langue maternelle» et l'«Arithmétique et comptabilité» sont : l'«Instruction religieuse

et formation morale» en troisième place, l'«Histoire du Canada et géographie» en quatrième place, le «Dessin», la «Gymnastique» et l'«Économie domestique» occupent la cinquième place, ensuite viennent les «Exercices de langage et leçons de choses» en sixième place, et enfin, le «Chant et solfège».

Enfin, en sixième et septième années, les matières les plus importantes, après les deux premières sont la «Langue seconde» en troisième, l'«Instruction religieuse et formation morale» en quatrième place, l'«Histoire du Canada et géographie» en cinquième, l'«Économie domestique» en sixième, le «Dessin» et la «Gymnastique» en septième place, enfin les «Exercices de langage et leçons de choses», le «Chant et solfège» et l'«Hygiène et bienséances» viennent en huitième place.

Pour les écoles rurales, il n'y a pas de distinction entre l'enseignement pour les garçons et pour les filles. L'ordre des matières est donc le suivant : la «Langue maternelle» est la matière la plus importante (10h00), suivie de l'«Arithmétique et de la comptabilité» (5h00), de l'«Instruction religieuse, formation morale et civisme» (ensemble) (3h45), de l'«Histoire du Canada et géographie» et de «Agriculture» (2h00), du «Dessin», de l'«Enseignement ménager », des «Exercices de langue et leçon de choses» (1h00), et enfin de la «Gymnastique», du «Chant et solfège», et «Hygiène et bienséances» (30 min). Notons que l'on ne précise aucun temps pour l'enseignement de la langue seconde.

Pour les écoles rurales de garçons et de filles, on donne comme tableau du temps :

Matières	École primaire élémentaire
Instruction religieuse, formation morale et civisme	3h45 (14%)
Langue maternelle	10h00 (38%)
Exercices de langue et leçons de choses	1h00 (4%)
Arithmétique et comptabilité	5h00 (19%)
Histoire du Canada et géographie	2h00 (8%)
Agriculture	1h00 (4%)
Dessin	1h00 (4%)
Gymnastique	30 min (2%)
Chant et solfège	30 min (2%)
Langue seconde	
Enseignement ménager ou travaux manuels	1h00 (4%)
Hygiène et bienséances	30 min (2%)
TOTAL	**26h15**

École primaire complémentaire :

Tableau de l'emploi du temps par semaine, dans une classe urbaine pour garçons :

Matières	Années	
	7e	8e
Instruction religieuse, formation morale et histoire de l'Église	2h30 (10%)	2h30 (10%)
Langue maternelle	8h00 (30%)	8h00 (30%)
Arithmétique, algèbre et comptabilité	5h30 (21%)	5h30 (21%)
Histoire du Canada et géographie	2h30 (10%)	2h30 (10%)
Dessin	1h00 (4%)	1h00 (4%)
Connaissances scientifiques usuelles	1h00 (4%)	1h00 (4%)
Gymnastique	45 min (3%)	45 min (3%)
Chant et solfège	30 min (2%)	30 min (2%)
Langue seconde	3h45 (14%)	3h45 (14%)
Civisme, hygiène et bienséances	45 min (3%)	45 min (3%)
TOTAL	**26h15**	**26h15**

Les matières sont donc par ordre d'importance : langue maternelle; arithmétique, algèbre et comptabilité; langue seconde; instruction religieuse, formation morale et histoire de l'Église ex aequo avec l'histoire du Canada et géographie; dessin ex aequo avec les connaissances scientifiques usuelles; gymnastique et civisme, hygiène et bienséances, et enfin, chant et solfège.

Tableau de l'emploi du temps par semaine, dans une classe urbaine pour filles :

Matières	Années	
	7e	8e
Instruction religieuse, formation morale et histoire de l'Église	2h30 (10%)	2h30 (10%)
Langue maternelle	8h00 (30%)	8h00 (30%)
Arithmétique et comptabilité	4h30 (17%)	4h30 (17%)
Histoire du Canada et géographie	2h30 (10%)	2h30 (10%)
Dessin	1h00 (4%)	1h00 (4%)
Connaissances scientifiques usuelles	1h00 (4%)	1h00 (4%)
Gymnastique	30 min (2%)	30 min (2%)
Chant et solfège	30 min (2%)	30 min (2%)
Langue seconde	3h30 (13%)	3h30 (13%)
Civisme, hygiène et bienséances	45 min (3%)	45 min (3%)
Économie domestique	1h30 (6%)	1h30 (6%)
TOTAL	**26h15**	**26h15**

Les matières les plus importantes sont donc par ordre d'importance : la langue maternelle; l'arithmétique et comptabilité; langue seconde ex aequo avec l'instruction religieuse, formation morale et histoire de l'Église; économie domestique; dessin ex aequo avec connaissances scientifiques usuelles; civisme, hygiène et bienséances et enfin, gymnastique, chant et solfège.

Tableau de l'emploi du temps par semaine, dans une classe rurale de garçons :

Matières	Années	
	7e	8e
Instruction religieuse, formation morale et histoire de l'Église	2h30 (10%)	2h30 (10%)
Langue maternelle	8h00 (33%)	8h00 (33%)
Arithmétique, algèbre et comptabilité	5h30 (22%)	5h30 (22%)
Histoire du Canada et géographie	2h30 (10%)	2h30 (10%)
Dessin	1h00 (4%)	1h00 (4%)
Connaissances scientifiques usuelles	1h00 (4%)	1h00 (4%)
Chant et solfège	30 min (2%)	30 min (2%)
Langue seconde	3h00 (12%)	3h00 (12%)
Civisme, hygiène et bienséances	45 min (3%)	45 min (3%)
TOTAL	**26h15* (24h45)**	**26h15* (24h45)**

* Même si le total du temps est de 24h45, on inscrit quand même 26h15 dans le programme! Le pourcentage est ici calculé en fonction de ce 24h45 d'enseignement.

Dans ce cas, les matières les plus importantes sont, par ordre décroissant : langue maternelle; arithmétique, algèbre et comptabilité; langue seconde; histoire du Canada ex aequo avec instruction religieuse, formation morale et histoire de l'Église, dessin et connaissances scientifiques usuelles; civisme, hygiène et bienséances, chant et solfège.

Tableau de l'emploi du temps par semaine, dans une classe rurale de filles :

Matières	Années	
	7e	8e
Instruction religieuse, formation morale et histoire de l'Église	2h30 (10%)	2h30 (10%)
Langue maternelle	8h00 (31%)	8h00 (31%)
Arithmétique, algèbre et comptabilité	4h30 (17%)	4h30 (17%)
Histoire du Canada et géographie	2h30 (10%)	2h30 (10%)
Dessin	1h00 (4%)	1h00 (4%)
Connaissances scientifiques usuelles	1h00 (4%)	1h00 (4%)
Chant et solfège	30 min (2%)	30 min (2%)
Langue seconde	3h15 (13%)	3h15 (13%)
Économie domestique	1h30 (6%)	1h30 (6%)
Civisme, hygiène et bienséances	45 min (3%)	45 min (3%)
TOTAL	**26h15* (25h30)**	**26h15* (25h30)**

* Même si le total du temps est de 25h30, on inscrit quand même 26h15 dans le programme! Le pourcentage est ici calculé en fonction de ce 25h30 d'enseignement.

Les matières les plus importantes sont ici, par ordre décroissant : langue maternelle; arithmétique, algèbre et comptabilité; langue seconde; histoire du Canada et géographie; économie domestique; dessin ex aequo avec connaissances scientifiques usuelles; civisme, hygiène et bienséances et enfin, chant et solfège.

Au primaire supérieur :

Note : Ici on parle des 10e 11e et 12e années parce qu'à compter du 27 septembre 1939, la nouvelle appellation fut adoptée en raison d'une modification de contenu de la première année.

L'horaire des matières communes, dans la classe de l'école primaire supérieure de filles est le suivant (Anonyme, 1939, p. 179) :

Matières	Années		
	10e	11e	12e
Religion	2h00 (10%)	2h00 (10%)	2h00 (10%)
Français	5h00 (25%)	5h00 (25%)	5h00 (25%)
Anglais	5h00 (25%)	5h00 (25%)	5h00 (25%)
Histoire, géographie et sciences connexes	3h00 (15%)	3h00 (15%)	3h00 (15%)
Éducation familiale	1h00 (5%)	1h00 (5%)	1h00 (5%)
Enseignement ménager	2h00 (10%)	2h00 (10%)	2h00 (10%)
Comptabilité	1h00 (5%)	1h00 (5%)	1h00 (5%)
Culture physique	1h00 (5%)	1h00 (5%)	1h00 (5%)
TOTAL	**20h00**	**20h00**	**20h00**

Les matières les plus importantes sont ici, le français et l'anglais, suivies de l'histoire, géographie et sciences connexes, de la religion et de l'enseignement ménager et enfin de l'Éducation familiale, la comptabilité et la culture physique.

Selon les matières électives ou variables, l'horaire est le suivant (Anonyme, 1939, p. 179) :

Matières	Section générale			Section commerciale			Section spéciale		
	10e	11e	12e	10e	11e	12e	10e	11e	12e
Philosophie	1h00 (10%)	1h00 (10%)	1h00 (10%)	-	-	-	1h00 (10%)	1h00 (10%)	1h00 (10%)
Arithmétique	2h00 (20%)	2h00 (20%)	2h00 (20%)	2h00 (20%)	2h00 (20%)	2h00 (20%)	-	-	-
Algèbre	2h00 (20%)	2h00 (20%)	2h00 (20%)	1h00 (10%)	1h00 (10%)	1h00 (10%)	1h00 (10%)	1h00 (10%)	1h00 (10%)
Géométrie	-	-	-	-	-	-	2h00 (20%)	2h00 (20%)	2h00 (20%)
Sciences : biologie, chimie, physique	1h00 (10%)	2h00 (20%)	2h00 (20%)	-	-	-	2h00 (20%)	2h00 (20%)	2h00 (20%)
Latin	-	-	-	-	-	-	4h00 (40%)	4h00 (40%)	4h00 (40%)
Sténographie, dactylographie et autres matières commerciales	2h00 (20%)	2h00 (20%)	2h00 (20%)	6h00 (60%)	6h00 (60%)	6h00 (60%)	-	-	-
Dessin	2h00 (20%)	1h00 (10%)	1h00 (10%)	1h00 (10%)	1h00 (10%)	1h00 (10%)	-	-	-
TOTAL	**10h00**	**10h00**	**10h00**	**10h00**	**10h00**	**10h00**	**10h00**	**10h00**	**10h00**

On voit clairement que la priorité change selon les sections.

En ce qui concerne le cours supérieur des garçons, l'horaire est le suivant :

Matières	Années			
	10e	11e	12e sc.	12e com.
Matières religieuses	2h00 (6,7%)	2h00 (6,7%)	2h00 (6,7%)	2h00 (6,7%)
Langue française	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)
Histoire et géographie	3h00 (10%)	3h00 (10%)	3h00 (10%)	-
Géographie commerciale	-	-	-	1h00 (3,3%)
Langue anglaise	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)
Mathématiques	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)	-
Arithmétique commerciale, algèbre et mesurage	-	-	-	2h00 (6,7%)
Sciences	4h00 (13,3%)	4h00 (13,3%)	6h00 (20%)	-
Comptabilité, droit commercial et Pratique des Affaires	2h00 (6,7%)	2h00 (6,7%)	-	8h00 (26,7%)
Sténo-dactylographie (1)	2h00 (6,7%)	2h00 (6,7%)	2h00 (6,7%)	4h00 (13,3%
Économie politique	-	-	-	1h00 (3,3%)
Dessin	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)
Culture Physique	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)
TOTAL	30h00	30h00	30h00	30h00

(1) Dans les écoles rurales, on prendra un cours en 10e, 11e et 12e pour l'agriculture.

On remarque que dans le cas de la 10e et de la 11e année, la langue française, la langue anglaise et les mathématiques sont les matières les plus importantes, alors que dans le cas de la 12e année, l'importance dépend de l'orientation choisie. Ainsi, en 12e scientifique, les sciences occupent la place la plus importante, suivies de la langue française, de la langue anglaise et des mathématiques, alors que dans le cas de la 12e commerciale, la Comptabilité, le Droit commercial et la Pratique des affaires occupent la première place, suivis de la langue française et de la langue anglaise.

Activités d'apprentissage

Types d'activités d'apprentissage favorisées

Dans le cas de la classe enfantine on parle d'un «entraînement» proportionné à leur force. On demande également aux professeurs d'utiliser largement le goût des enfants pour le dessin et les crayonnages, et leur fournir également l'occasion de manifester le résultat de leurs observations, pour leur

faire contracter l'habitude d'exprimer simplement, mais correctement, leurs pensées et leurs sentiments (p. 49). Pour les autres niveaux, aucune activité d'apprentissage n'est formulée de façon générale. Au supérieur, d'une façon générale, il n'y a pas d'activité d'apprentissage favorisée.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non spécifié.

Stratégies d'enseignement

Types de stratégies d'enseignement privilégiées

On parle, pour la classe enfantine d'un enseignement intuitif, «*présentant toujours la chose et l'idée avant le mot, apportant force contes et récits, utilisant largement le goût des enfants pour le dessin et les crayonnages (...)*» (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 9).

Pour les autres niveaux, certaines instructions sont données mais pour chaque matière. Par exemple, dans le cas de l'instruction religieuse et de la formation morale, on écrit que «*pour atteindre l'intelligence des jeunes, il faut absolument passer par leurs sens. Il est donc nécessaire d'exposer les idées contenues dans les prières sous une forme concrète, à l'aide de moyens intuitifs, de gravures, de récits d'Évangile ou de traits d'Histoire sainte*» (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 15).

Au supérieur, d'une façon générale, il n'y a pas de stratégie d'enseignement privilégiée. Pour les matières cependant, on retrouve certaines indications intéressantes. Par exemple dans le cas de l'enseignement de l'apologétique, on écrit «*Il ne s'agit pas de donner un cours approfondi sur cette matière, ni d'entrer dans tous les détails d'une démonstration savante. (...) Une explication simple, mais lumineuse des définitions, une thèse solidement démontrée à l'aide des preuves indiquées, des discussions par les élèves sur les principales objections relatives aux vérités étudiées suffisent amplement à atteindre le but que l'on se propose. Il ne faudrait donc pas outrepasser ces directives*» (Anonyme, 1939, p. 130).

Évaluation des apprentissages
Stratégies et modalités d'évaluation préconisées
(Sortes, périodes, etc.)

D'une façon générale, aucune modalité d'évaluation n'est priorisée. Pour les matières cependant, on retrouve certaines recommandations. Par exemple à l'école primaire complémentaire, pour l'enseignement de la religion, principalement de l'histoire religieuse, on recommande de recourir de *«temps en temps aux devoirs écrits, aux interrogations (orales ou écrites), aux compositions et aux examens, histoire de bien graver dans l'esprit les notions les plus importantes»* (p. 106).

Pour l'enseignement de la langue maternelle, on demande de leur faire faire de nombreuses dictées, des compositions littéraires.

Gestion de la classe
Stratégies de gestion de la classe suggérées
(Conseils généraux au professeur pour organiser sa classe)

Dans le programme d'études des écoles primaires élémentaires et complémentaires, on ne donne aucune information générale pour la gestion de la classe.

Cependant, pour les matières, on donne à l'occasion des informations sur la façon dont on doit gérer la classe, mais cela est présenté de telle sorte qu'il s'agit plus de trucs pédagogiques ou des conseils sur la gestion de la classe. Par exemple, on parle de l'utilisation de tableaux dans les instructions pédagogiques à l'enseignement du catéchisme, pour dire que *«les leçons comportent toujours : (...) Des traits d'histoire sainte, ou le récit d'un fait quotidien, ou l'observation d'un tableau»* (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 20).

Il est intéressant de noter qu'en ce qui concerne l'enseignement de l'économie domestique (qui est enseignée aux filles exclusivement), *«les maîtresses gardent la plus entière latitude relativement à l'organisation de cet enseignement dans les différentes classes»* (p. 95).

Au supérieur, aucune indication.

c- OBJETS MATÉRIELS :

Matériel

Matériel nécessaire pour l'implantation du programme (Manuels, guides, audiovisuel)

D'une façon générale, rien n'est précisé, mais en lisant le programme, on s'aperçoit que l'on utilise du matériel divers. Par exemple, à propos de l'enseignement de la langue maternelle, on parle à quelques reprises (notamment en récitation et diction, en lecture) de volumes imposés par les commissions scolaires. Le manuel de lecture, par exemple, doit être choisi par l'autorité compétente.

Pour l'enseignement de l'arithmétique, on demande de se servir d'objets concrets tels que des billes, bâtonnets, bûchettes, boulier-compteur.

Pour l'enseignement de l'histoire, à la page 76, on parle d'un «bon manuel», d'images et de tableaux, sans plus de précision.

En ce qui concerne l'agriculture, on dit que le maître doit avoir à sa disposition un manuel conforme au programme d'agriculture.

Au supérieur, il n'est pas question d'objets matériels, mais dans le procès-verbal de la réunion du 27 septembre 1939 du Comité catholique, on apprend, par le rapport de la Commission des programmes et des manuels, que ladite commission «*recommande que le Comité catholique fasse le choix de manuels appropriés au moins pour la philosophie et l'éducation familiale*» (Procès-verbaux du Comité catholique, septembre 1939).

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

3. FONDEMENTS DU PROGRAMME

Rationnel

Justification des éléments prescrits

En première année, à part l'enseignement religieux que l'on justifie par la morale, du chant et solfège que l'on justifie en disant que c'est propre à entretenir et à développer le sentiment patriotique et le sentiment religieux (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 52), on ne justifie aucune autre matière de façon particulière.

De la deuxième à la sixième année, la plupart des matières font l'objet d'une justification. Ainsi, l'enseignement des prières est justifié par un «rationnel». On dit que c'est pour pouvoir parler à Dieu avec amour et intelligence.

C'est un peu la même chose pour le catéchisme «*il doit devenir une vie qui imprègne peu à peu l'âme des jeunes enfants et règle leurs actions*» (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 18). Bien sûr, on ne dit pas trop pourquoi il doit en être ainsi.

Le civisme est justifié par la nécessité d'être un bon citoyen.

On parle de l'importance de la langue maternelle en ces termes, «*c'est elle qui rend quelqu'un capable de penser par lui-même, de s'assimiler les pensées des autres, et de donner une forme personnelle à sa pensée. C'est la base de l'éducation intellectuelle*» (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 61). De là, une justification des matières que comprend cette discipline, justification qui ne fait appel à aucun élément extérieur à la discipline.

Pour l'arithmétique, on dit que c'est nécessaire à cause de son «caractère pratique». «*L'enseignement de l'arithmétique a pour but principal de mettre les élèves en état de résoudre sûrement, facilement et rapidement tous les problèmes de calcul qui se rencontrent dans la vie ordinaire*» (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 73). On dit en plus que l'arithmétique forme l'esprit.

L'histoire est justifiée par le fait qu'il faut aimer son sol natal, s'attacher aux traditions, pour conserver et défendre l'héritage reçu de ses ancêtres.

L'enseignement de la géographie est aussi justifié par la morale.

En ce qui concerne la langue anglaise, on dit que son importance n'est pas partout la même, cela dépend de la présence plus ou moins grande d'anglophones dans la région.

À propos de l'enseignement de l'agriculture, on en souligne l'importance (dans les écoles rurales) pour la jeunesse en disant bien que cette importance *«éclate davantage pour nous du fait que l'agriculture est la base de la vie économique de la province de Québec»* (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 81).

L'enseignement du chant et du solfège est justifié parce qu'il est apte à développer le sentiment patriotique.

La gymnastique est justifiée parce qu'elle permet de développer le physique de l'enfant.

L'enseignement des bienséances est justifié par la nécessité de bien se conduire en société. *«Aucun élève ne doit sortir de l'école sans posséder les habitudes qui caractérisent la bonne société»* (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 92).

L'enseignement des travaux manuels et l'économie domestique est justifié par les rôles que devront remplir le jeune garçon et la jeune fille.

Enfin, les connaissances scientifiques et usuelles sont justifiées parce qu'elles permettent d'acquérir *«des habitudes d'observation, à enrichir le vocabulaire et à former au bon langage»* (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 98).

Au supérieur, dans le cas de l'enseignement féminin, on justifie seulement l'enseignement de l'apologétique et de la philosophie. Aucune justification n'est donc apportée pour l'enseignement de l'éducation familiale, la langue française, la langue anglaise, l'histoire du Canada et l'histoire générale, la géographie, les mathématiques, la biologie, la chimie, les matières commerciales, l'économie domestique, le latin, le dessin et la culture physique.

En ce qui concerne l'enseignement des garçons, on note à propos de l'enseignement de la religion et de la philosophie que le programme est le même que pour les filles. Pour les autres matières, aucune justification n'est donnée.

Représentations façonnant l'idéologie du programme

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Il est souvent question du sentiment patriotique et du sentiment religieux, de l'attachement aux traditions et aux institutions nationales et de l'importance de l'héritage reçu des ancêtres, de l'importance et noblesse de la profession agricole.

On parle du chant collectif comme étant important pour le développement du sentiment patriotique. Au primaire supérieur pour filles, on retrouve une note sur l'importance de la religion.

Représentation de la société proposée

Il est essentiellement question d'une société religieuse et agricole.

Représentation de l'homme éduqué

À propos de l'enseignement du civisme, on écrit que «le civisme peut se définir l'ensemble (sic) des sentiments et des pratiques qui font le bon citoyen : c'est l'attachement, le dévouement à la cité, à la patrie» (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 21).

À propos de l'enseignement des bienséances, on écrit : «*Les leçons de politesse et de bienséances ont pour but de faire connaître et acquérir aux élèves des manières honnêtes et civiles de se tenir, de parler et d'agir en toutes circonstances. Aucun élève ne doit sortir de l'école sans posséder les habitudes qui caractérisent la bonne société*» (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p.54).

Dans l'enseignement de l'économie domestique, on parle du but de l'économie domestique qui est de préparer la jeune fille à ses devoirs futurs d'épouse et de mère.

Les devoirs des hommes entre eux en société (obéir aux lois, payer les impôts, etc).

Au supérieur : Enseignement de la philosophie et culture générale (p. 137, programme primaire supérieur pour filles de 1939)

À propos de l'enseignement supérieur pour les filles, le sous-comité chargé de procéder aux changements proposait de créer trois sections (spécialisations). Mais à la lecture du procès-verbal de la réunion du 27 septembre 1939 du Comité catholique, on peut lire que Mgr Ross exprime «*la crainte que, par suite de la création des sections commerciale et spéciale, un trop grand nombre de jeunes filles s'orientent vers des carrières qui n'appartiennent pas normalement à la femme et qu'elles contribuent ainsi à accentuer le malaise social qui existe déjà (...)*» (Procès-verbaux du Comité catholique, septembre 1939).

Représentation de l'enfance

Non spécifiée.

Représentation du rôle du professeur

Dans le cas de la classe enfantine, on écrit d'abord que «*pour atteindre pleinement son but, la classe enfantine doit, entre autres conditions essentielles, être sous la direction exclusive d'un instituteur distinct, mieux encore, d'une institutrice, (...)*» (Conseil de l'Instruction publique, 1938, p. 9). Un peu plus loin, on parle d'une direction maternelle sous laquelle sont placés les enfants.

Représentation de l'apprentissage

Non spécifiée.

4. NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Si on se fie à l'Avant-Propos de ce programme, 1938 semble être une date charnière dans l'élaboration des programmes. On souligne dans cet avant-propos quelles sont les différences entre ce programme pour les écoles élémentaires primaires et complémentaires et l'ancien. Et on nous apprend aussi que la révision du programme d'enseignement des écoles supérieures est attendue pour bientôt.

5. BIBLIOGRAPHIE

Anonyme (1939). Programme d'études des écoles primaires supérieurs (fille). Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Province de Québec.

Anonyme (1939). Programme d'études des écoles primaires supérieures (garçon). Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Province de Québec.

Anonyme (1938). Programme d'études des écoles primaires élémentaires. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Modification de décembre. Province de Québec.

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1938). Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires. Province de Québec.

Surintendant de l'instruction publique (1939-40). Rapport du surintendant de l'instruction publique de la province de Québec pour l'année 1939-1940. Imprimé par ordre de la législature. Province de Québec.

GRILLE D'ANALYSE GLOBALE
PROGRAMME DES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES
1947-48*

1. PLANIFICATION DU PROGRAMME

Instances qui ont participé à l'élaboration du programme

C'est la Commission de coordination et d'examen du Comité catholique par l'intermédiaire de la sous-commission des programmes des écoles élémentaires. Cette sous-commission a elle-même créé divers sous-comités «ad hoc».

Nature des processus de planification
(Étapes utilisées)

Tout de suite après l'implantation du programme de 1937, on commença à modifier certaines parties du programme de l'élémentaire. C'est d'abord le programme de leçons de choses, de sciences usuelles, de dessin, etc. qui subirent certaines transformations.

Le programme a donc été préparé «par bouts» puisque les divers sous-comités travaillèrent chacun de leur côté. Par exemple, le programme de grammaire française, le programme d'analyse et le programme de géographie furent déposés devant le Comité catholique le 28 février 1945. D'autres, comme le programme de grammaire, d'analyse et de géographie furent déposés le 2 mai 1945.

Adoption et entrée en vigueur du programme

Concernant la mise en vigueur du nouveau programme des écoles élémentaires, on signala à la réunion du 7 mai 1947, que le travail était terminé en ce qui concernait les matières suivantes : la religion (prières, catéchisme,

---

* Tel que paru dans le programme d'études des écoles élémentaires de 1948.

histoire sainte, liturgie, formation morale), le français (lecture, grammaire, analyse, langage, rédaction), arithmétique, géographie, anglais, enseignement ménager, hygiène, initiation à la musique. La plus grande partie du programme avait déjà été approuvée temporairement en mai 1946 et avait déjà été mise à l'essai au niveau des trois premières années (donc en 1946-47). La sous-commission demandait que le nouveau programme soit approuvé définitivement et fut mis en vigueur pour les six premières années du cours élémentaire, à compter de septembre 1947, et dans les sept années du primaire élémentaire à compter de septembre 1948. La Commission accepta cette requête qui fut ensuite adoptée par le Comité catholique.

2. COMPOSANTES DES PROGRAMMES

A- OBJETS SOCIAUX :

Statut des principaux acteurs

Personnel enseignant

(Qualification, durée de présence, régime pédagogique, jours d'enseignement/année)

Dans les différentes versions du programme, il n'y a pas un mot sur le personnel enseignant. On sait cependant, à la lecture notamment du procès-verbal du Comité catholique du 25 février 1943, que le surintendant se questionne sur la qualité du personnel enseignant. Selon M. le surintendant, «*la question qui se pose plus que jamais est celle de la qualité du personnel enseignant, et non de bâtir deux programmes différents, pour la campagne et pour la ville*» comme se demande M. le sénateur Prévost (Comité catholique, 1943, p. 7).

Encore une fois, à une réunion du Comité catholique, le 27 septembre 1944, le surintendant de l'Instruction publique s'interroge ouvertement sur la qualité des enseignants. «*Un grand nombre de nos institutrices n'ont pas la formation requise pour remplir leur difficile métier d'éducatrice. Trop d'entre*

elles se contentent d'un simple brevet élémentaire et entrent témérairement dans la carrière» (Comité catholique, 1944, p. 7).

Concernant le régime pédagogique, c'est essentiellement le même que pour les programmes précédents.

Clientèle scolaire

(Âge, sexe des enfants, nombre moyen d'enfants par classe)

Dans le programme comme tel, on n'apprend rien sur les enfants. On apprend cependant certaines choses dans les procès-verbaux du Comité catholique. Par exemple, qu'à la suite de la synthèse des avis reçus sur l'objet de l'école primaire, la Commission décida à sa réunion du 6 novembre 1942 que :

1- la loi scolaire soit modifiée de sorte qu'il soit bien compris que tout enfant a le droit de fréquenter l'école dès l'âge de 5 ans;

2- la fréquentation de l'école soit obligatoire de 6 ans à 14 ans (à moins que l'enfant ait obtenu avant cet âge le certificat de 7e année);

3- la scolarité obligatoire soit organisée de manière à répondre aux aptitudes diverses des enfants et que l'enseignement public «*se donne d'après un programme inflexible et variable qui, tout en favorisant le développement des dispositions naturelles, réponde aux besoins de l'heure et du milieu.*» (Procès verbal du Conseil de l'Instruction publique, 6 novembre 1942, p. 25).

Cependant, c'est la question de la fréquentation scolaire obligatoire qui accrocha au Comité catholique. Toutefois, comme la commission acceptait à l'unanimité le 6 novembre 1942 le principe de la scolarité obligatoire, le Comité catholique adopta, mais sur division, le principe.

B- **OBJETS CULTURELS :**

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés

Dans les principes directeurs du programme, on trouve des indications sur les finalités. Par exemple, on dit que le nouveau programme «*du cours primaire élémentaire ne doit contenir que ce qui est nécessaire aux besoins communs à tous les hommes, quel que soit leur rôle social*» (Comité catholique, 1948, p. 5). On dit également que le programme doit pouvoir «mettre en activité les facultés de l'enfant», présenter les matières non comme des connaissances à apprendre par coeur mais plutôt «*comme des problèmes à résoudre, qui encourent à mûrir graduellement l'intelligence de l'enfant, l'éveillent au travail personnel, éveillent en lui le goût de la passion de la découverte*» (Comité catholique, 1948, p. 5).

On dit aussi que le nouveau programme doit «*faire appel à des procédés et à des méthodes :*

a) Qui tiennent compte avant tout de l'enfant tel que nous le font connaître la droite raison et la révélation, avec ses tendances, ses besoins, ses aptitudes physiques et mentales;

b) Qui partent de l'observation directe des choses qu'il peut observer dans la vie réelle;

c) Qui le font comprendre et apprendre en agissant;

d) Qui favorisent sa spontanéité, son esprit d'initiative et de coopération, l'usage de sa liberté;

e) Qui forment son caractère et développent sa personnalité» (Comité catholique, 1948, p. 5).

Ce sont là les seuls «objectifs généraux» du programme, dans la mesure où on peut les considérer ainsi. Par la suite, on aborde chaque matière, avec quelques préliminaires, quelques directives pédagogiques, où on souligne l'importance de la matière, la méthode de travail et d'enseignement, etc. Par exemple, pour l'enseignement de la langue française, on divise cet enseignement en différentes matières : lecture, langage et rédaction, grammaire et

analyse, etc., dans le cas de l'enseignement de l'arithmétique, on retrouve dans les *«directives pédagogiques»* quels sont les buts de *«l'enseignement de l'arithmétique en quatrième année»*. Ce sont des objectifs liés surtout à la discipline, ex : *«Faire raisonner davantage les opérations fondamentales, en se basant sur la numération; faire acquérir plus de facilité dans ces opérations, mais aussi axés sur la vie en société (...) On montrera aux enfants à s'intéresser à l'administration de la maison»* (Comité catholique, 1948, p. 314).

Dans certains cas, comme l'hygiène, aucun objectif n'est formulé.

Dans le programme de Travaux manuels pour les garçons, il est question des «Principes de l'école active», idée que l'on retrouve dans la présentation du programme, dans la première partie et dans les autres versions. On écrit : *«Les travaux manuels constituent donc un excellent facteur physique, intellectuel et moral d'éducation; ils répondent parfaitement aux principes de l'école active»* (Comité catholique, 1948, p. 474).

Provenance des objectifs
(Sources)

On ne dit pas explicitement d'où viennent ces objectifs. Cependant dans les procès-verbaux, on fait référence souvent à certaines études psychologiques, sans que l'on affirme cependant que ces études sur le développement psychologique ou même physiologique de l'enfant, aient inspiré directement ces principes directeurs.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Dans la mesure où l'on peut considérer ce résumé des principes directeurs comme des objectifs généraux, on peut affirmer qu'ils sont formulés très largement.

Les buts de chaque matière sont exprimés quand même assez largement, voir même de façon assez imprécise. Pour reprendre le cas de l'enseignement de l'arithmétique en 4e année, il est écrit : *«Rendre l'enfant plus capable*

d'apprécier l'utilité de l'arithmétique dans sa vie à l'école, hors de l'école, dans la famille» (Comité catholique, 1948, p. 314).

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

C'est d'abord le cognitif qui est touché dans les principes directeurs, on parle par exemple de *«problèmes à résoudre»*, de *«mettre en activité les facultés de l'enfant»*, de *«mûrir graduellement l'intelligence de l'enfant»* (Comité catholique, 1948, p. 5), etc.

On touche aussi l'affectif des élèves, dans la mesure où on a comme principe directeur que le programme doit former «son caractère et développer sa personnalité».

Pour ce qui est des objectifs formulés pour chaque matière, c'est aussi d'abord le cognitif qui est visé. Que ce soit dans le cas de la lecture : *«Le but ultime de la lecture, c'est de mettre l'enfant en possession d'un instrument dont il puisse se servir toute sa vie pour acquérir les connaissances utiles et souvent nécessaires à son développement personnel, à son instruction, à sa formation»* (Comité catholique, 1948, p. 218). Ou dans le cas de l'arithmétique, en plus du cognitif : *«Développer l'attitude mentale convenable en face d'un problème»* (Comité catholique, 1948, p. 295). On touche aussi l'affectif dans la mesure où cet enseignement sert de prétexte à l'apprentissage des bonnes manières! L'arithmétique est ainsi prétexte à inculquer des principes de bonne conduite, de «franchise, honnêteté et charité». On parle effectivement de «bon citoyen» et de «chrétien vivant».

Même l'enseignement des travaux manuels pour les garçons est prétexte à *«parfaire la personnalité, développer le sens de la responsabilité, de la collaboration et de l'entr'aide»* (Comité catholique, 1948, p. 473).

Dans le cas de l'enseignement ménager, on doit pouvoir affirmer que les objectifs touchent l'affectif ou la sociabilité de la jeune fille : *«Le but du programme domestique n'est pas tant d'imposer une série plus ou moins considérable de travaux manuels que de favoriser l'épanouissement de la nature*

féminine par une initiation graduée à la vie familiale, à ses tâches, à ses grandeurs, à ses devoirs» (Comité catholique, 1948, p. 407).

On écrit également que l'enseignement de la musique *«le prépare à prendre une part active aux organisations de la vie familiale, paroissiale ou sociale»* (Comité catholique, 1948, p. 71).

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

L'objectif premier du programme d'enseignement primaire était manifestement centré sur la société. On parle d'un programme qui doit transmettre *«ce qui est nécessaire aux besoins communs à tous les hommes, quel que soit leur rôle social»* (Comité catholique, 1948, p. 5). C'est explicitement une entreprise de socialisation.

Dans les principes directeurs, on constate que les principes sont centrés sur le développement de la personne, comme si l'apprentissage des différentes matières n'était qu'un moyen pour permettre le développement de l'individu. Il est écrit que le professeur devrait présenter les matières non comme des connaissances à apprendre par coeur mais plutôt *«comme des problèmes à résoudre, qui encourent à mûrir graduellement l'intelligence de l'enfant, l'éveille au travail personnel, éveille en lui le goût de la passion de la découverte»* (Comité catholique, 1948, p. 5).

Les objectifs que l'on retrouve énoncés avec les matières sont centrés un peu sur toutes sortes de choses, c'est-à-dire autant sur le développement de la personne, sur l'école, que sur la société.

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non spécifié.

Contenus

Organisation horizontale et verticale
(Organisation des matières par degré)

Voir les tableaux au point suivant.

Importance absolue et relative des matières
(Données absolues exprimées en minutes, données relatives exprimées en %)

Il est important de noter à propos de l'ensemble de ces tableaux, c'est-à-dire ceux de 1947-48 comme celui de 1959, qu'il s'agit de suggestions pour «*le maître qui doit construire son propre horaire selon les circonstances*» (Comité catholique, 1948, p. 480).

Notons également que dans tous les cas, les totaux indiqués dans les tableaux ne correspondent pas toujours au totaux réels si on se fie aux nombre d'heures indiqués pour chaque matière. Les pourcentages sont calculés en fonction du total inscrit dans le tableau, par conséquent le total des pourcentages peut ne pas égaler 100%.

Tableau de 1948 de l'emploi du temps par semaine : Classe à divisions multiples

Matières	Années						
	1ère	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Religion : prières, catéchisme, histoire sainte et formation morale	4h00 (20%)	4h00 (19%)	4h00 (16%)	4h00 (16%)	4h00 (16%)	5h00 (19%)	4h00 (15,4%)
Langue française : lecture, écriture, analyse et grammaire, langage et rédaction	9h00 (45%)	10h00 (47,6%)	12h00 (48%)	10h30 (42%)	10h30 (42%)	10h00 (38%)	10h00 (38%)
Arithmétique	3h00 (15%)	4h00 (19%)	5h30 (22%)	5h30 (22%)	5h30 (22%)	5h30 (21%)	5h30 (21%)
Histoire du Canada	30 min (2,5%)	30 min (2,4%)	30 min (2%)	30 min (2%)	1h00 (4%)	1h00 (3,8%)	1h00 (3,8%)
Géographie	30 min (2,5%)	30 min (2,4%)	30 min (2%)	30 min (2%)	1h00 (4%)	1h00 (3,8%)	1h00 (3,8%)
Hygiène et culture physique	1h00 (5%)	1h00 (4,8%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (3,8%)	1h00 (3,8%)
Dessin, Enseignement ménager, Travaux manuels	1h00 (5%)	1h00 (4,8%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h30 (6%)	1h30 (5,7%)	1h30 (5,7%)
Chant et solfège	30 min (2,5%)	30 min (2,4%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (1,9%)	30 min (1,9%)
Connaissances usuelles	-	-	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (1,9%)	30 min (1,9%)
Agriculture	-	-	-	-	-	30 min (1,9%)	30 min (1,9%)
Bienséances	avec formation religieuse, formation morale et enseignement ménager						
Anglais	-	-	-	-	-	1h00 (3,8%)	1h00 (3,8%)
TOTAL	**20h00**	**21h00**	**25h00**	**25h00**	**25h00**	**26h00**	**26h00**

Tableau de 1948 de l'emploi du temps par semaine : Classe à division unique

Matières	Années						
	1ère	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Religion : prières, catéchisme, histoire sainte, formation morale	4h00 (20%)	4h00 (19%)	4h00 (16%)	4h00 (16%)	4h00 (16%)	4h00 (15,4%)	4h00 (15,4%)
Français : lecture, analyse grammaticale, langage et rédaction	9h00 (45%)	10h00 (47,6%)	12h00 (48%)	10h30 (42%) (g*) 10h00 (4%) (f**)	10h00 (40%) (g) 9h30 (38%) (f)	9h00 (34,9%) (g) 8h30 (32,7%) (f)	9h00 (34,9%) (g) 8h30 (32,7%) (f)
Ecriture	30 min (2,5%)	30 min (2,4%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)	-	-
Anglais	-	-	-	-	-	2h00 (7,7%)	2h00 (7,7%)
Arithmétique	3h30 (17,5%)	4h00 (19%)	4h00 (16%)	4h00 (16%)	5h00 (20%)	4h00 (15,4%)	4h30 (17,3%)
Histoire du Canada, Géographie	30 min (2,5%)	30 min (2,4%)	30 min (2%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (3,8%)	1h15 (4,8%)
Hygiène et culture physique	30 min (2,5%)	1h00 (4,8%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (3,8%)	1h00 (3,8%)
Dessin	1h00 (5%)	1h00 (4,8%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	45 min (2,9%) (g) 1h00 (3,8%) (f)	45 min (2,9%) (g) 1h00 (3,8%) (f)
Enseignement ménager (filles)	avec dessin			1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (3,8%)	1h00 (3,8%)
Travaux manuels (garçons)	avec dessin			30 min. (2%)	30 min (2%)	45 min (2,9%)	45 min (2,9%)
Chant et solfège	30 min (2,5%)	30 min (2,4%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (1,9%)	30 min (1,9%)
Connaissances usuelles	A l'occasion du français		1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	30 min (1,9%)	30 min (1,9%)
Agriculture	-	-	-	-	-	30 min (1,9%)	30 min (1,9%)
Bienséances	Avec formation religieuse, formation morale et enseignement ménager						
TOTAL	20h00	21h00	25h00	25h00	25h00	26h00	26h00

* Pour les garçons.
** Pour les filles.

À titre indicatif, voici la dernière version du tableau de l'emploi du temps tel qu'on le retrouve dans la version de 1959 du programme.

Tableau de l'emploi du temps dans les écoles élémentaires

Matières	Années						
	1e	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Religion (prières, catéchisme, histoire sainte, formation morale)	4h00 (19%)	4h00 (19%)	4h00 (16%)	4h00 (16%)	4h00 (16%)	4h00 (15,4%)	4h00 (15,4%)
Français (lecture, analyse, grammaire, langage et rédaction)	10h00 (47,6%)	10h00 (47,6%)	12h00 (48%)	10h00 (4%)	10h00 (4%)	9h00 (34,9%)	9h00 (34,9%)
Écriture	30 min (2,4%)	30 min (2,4%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)		
Anglais	-	-	-	-	-	2h00 (7,7%)	2h00 (7,7%)
Arithmétique	3h30 (16,7%)	3h30 (16,7%)	4h30 (18%)	5h00 (20%)	5h00 (20%)	5h00 (19,5%)	5h00 (19,5%)
Histoire du Canada et géographie	30 min (2,4%)	30 min (2,4%)	30 min (2%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (3,8%)	1h00 (3,8%)
Hygiène et culture physique	1h00 (5%)	1h00 (5%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (3,8%)	1h00 (3,8%)
Dessin	1h00 (5%)	1h00 (5%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (3,8%)	1h00 (3,8%)
Enseignement ménager (filles)	Avec dessin	Avec dessin	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (3,8%)	1h00 (3,8%)
Travaux manuels (garçons)	Avec dessin	Avec dessin	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (3,8%)	1h00 (3,8%)
Chant et solfège	30 min (2,4%)	30 min (2,4%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)	30 min (2%)
Connaissances usuelles	1 l'exercice du français	1 l'exercice du français	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (4%)	1h00 (3,8%)	1h00 (3,8%)
Agriculture	-	-	-	-	-	30 min (3,8%)	30 min (3,8%)
Bienséances	Avec formation religieuse, formation morale et enseignement ménager						
Total	**21h00**	**21h00**	**25h00**	**25h00**	**25h00**	**26h00**	**26h00**

Activités d'apprentissage

Types d'activités d'apprentissage favorisées

Dans les principes directeurs, on ne trouve rien de formel sur les types d'activités d'apprentissage que l'on devrait favoriser. Cependant, pour toutes les matières, on retrouve des exemples ou des suggestions d'activités pour les enfants. Ces indications peuvent être parfois dans la rubrique «Méthodes» comme dans le cas de la lecture, où on demande de faire lire les enfants à voix haute, ou en silence. «*La lecture terminée, le maître incite les élèves à donner leurs impressions, à dire quelles pensées, quelles actions, quels sentiments, quelles images les ont frappés davantage*» (Département de l'instruction publique, 1946, p. 758). Parfois, on retrouve ces indications dans le programme lui-même : «*ils s'exercent à le (le signe) reconnaître, à le découvrir, à le tracer dans l'air, sur le tableau noir, sur leur cahier, jusqu'à ce qu'ils puissent l'associer parfaitement au son qu'il représente*» (Département de l'instruction publique, 1946, p. 765). Ou même dans la partie consacrée au programme comme tel : «*Les élèves sont ensuite invités à lire à tour de rôle ou collectivement, d'une lecture courante et intelligente*» (Département de l'instruction publique, 1946, p. 765).

Dans le programme de langue française (pour la grammaire et analyse), on utilise les expressions «faire observer», «faire remarquer», «faire découvrir» en expliquant dans un *nota bene* le sens précis de ce genre d'expression. On peut donc lire que «*les expressions faire observer, faire remarquer, faire constater, faire découvrir, que l'on rencontre dans le programme, signifient que le maître doit faire acquérir à l'élève une connaissance expérimentale du fait de langage qui lui a été signalé, et le rendre capable de le reconnaître, de le comprendre et de l'appliquer au besoin, mais qu'on n'exige pas, à ce moment, que l'élève apprenne par coeur, pour l'examen la définition ou la règle de grammaire qui s'y rapporte. On peut cependant lui demander à l'examen des applications pratiques de ces faits de langage*» (Département de l'instruction publique, 1946, p. 779). C'est donc véritablement une stratégie particulière que l'on favorise.

Pour l'analyse, on demande d'habituer d'abord les élèves à découvrir et à bien reconnaître dans un texte lu les mots de même espèce, ou encore : «*Faire*

relever (...) dans le texte tous les verbes, tous les noms, etc.» (Département de l'instruction publique, 1946, p. 783). On demande aussi de «faire distinguer». Pour l'enseignement de la musique, on donne quelques trucs, notamment pour le solfège où on dit de faire telle ou telle chose (Département de l'instruction publique, 1946, p. 72). Pour le programme de chant, évidemment, on leur demande de chanter. Enfin, en ce qui concerne l'enseignement de l'arithmétique, de l'hygiène, de la géographie et de l'enseignement ménager, il n'y a rien.

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non spécifié, quelle que soit la version.

Stratégies d'enseignement

Types de stratégies d'enseignement privilégiées

Dans ce que l'on pourrait nommer les principes directeurs du programme (version 1959), on peut lire que le nouveau programme *«s'appliquera à présenter les différentes matières du programme non pas tant comme des connaissances à apprendre et à retenir de mémoire que comme des problèmes à résoudre»* (Comité catholique, 1959, p. 6).

On peut lire également un mot sur l'importance de la motivation, et de l'importance de convaincre l'enfant qu'il doit *«avoir confiance en lui-même, qu'il fait des progrès constants, que le succès lui est assuré»* (Comité catholique, 1959, p. 8).

On écrit également *«qu'il n'est pas nécessaire d'insister sur le rôle que jouent les méthodes employées dans l'enseignement et le matériel scolaire. Des méthodes défectueuses et un matériel scolaire pauvre paralysent l'essor intellectuel de l'enfant en détruisant l'intérêt et conduisent à l'apathie quand ce n'est pas à la paresse intellectuelle. Au contraire, des méthodes vivantes, des procédés ingénieux, un riche matériel scolaire éveillent la curiosité de l'enfant, excitent son intérêt, soutiennent son attention et décuplent le rendement de ses puissances d'assimilation»* (Comité catholique, 1959, p. 9).

On souligne également l'importance, pour les enfants, d'une bonne gestion du temps. Enfin, on insiste sur l'importance du rôle du maître, en disant bien *«qu'il n'y a pas de meilleures méthodes mais qu'il n'y a que de meilleurs maîtres»* (Comité catholique, 1959, p. 9).

Dans la présentation du programme, autant dans la version de 1948, que dans la version de 1959, il est question (comme dans la première partie) de méthodes actives *«qui laissent à l'enfant le libre jeu de ses facultés, favorisent le développement de ses dispositions naturelles et, de ce fait, rendent l'école plus attrayante»* (Comité catholique, 1959, p. 4).

Il est intéressant de noter que pour le programme de dessin, on donne des «Directives psychologiques». Il s'agit en fait de *«quelques explications sur l'évolution naturelle du dessin chez l'enfant et sur l'adaptation de toute méthode à l'âge, aux tendances et à l'activité de l'élève moyen»* (Comité catholique, 1959, p. 601). Ces explications ont pour but de faciliter la tâche aux professeurs (même chose pour la version de 1948).

On peut dire, des stratégies d'enseignement, la même chose que des types d'activités d'apprentissage favorisés. Aucune stratégie n'est formulée «officiellement» mais un peu partout dans le programme, on retrouve des suggestions. Dans le cas de la lecture, pour reprendre cet exemple, on peut lire dans la partie qui s'appelle «But de l'enseignement de la lecture» que pour développer le goût de la lecture chez les enfants, *«nos maîtres devront consacrer, chaque semaine, au moins une heure, à leur faire de la lecture dirigée, en s'inspirant des procédés suggérés plus loin»* (Comité catholique, 1948, p. 352). Dans la partie consacrée aux méthodes, on écrit *«le maître emploiera la première demi-heure à lire lui-même aux élèves un livre captivant, qui répond aux intérêts des enfants»* (Comité catholique, 1948, p. 352).

Dans certains cas, on y va d'instructions plus «générales». À propos de la langue française, on dit que pour amener l'enfant à parler et à écrire convenablement, on le conduit de la lecture à l'élocution, de l'élocution au vocabulaire, du vocabulaire à la dictée (grammaire et analyse), de la dictée à la phraséologie,

et enfin de la phraséologie à la rédaction. On donne ainsi en exemple, le cas d'une leçon de langue maternelle qui se déroulerait sur une semaine.

Dans le programme de langue française encore une fois (pour la grammaire et analyse), on utilise les expressions «faire observer», «faire remarquer», «faire découvrir» en expliquant dans un *nota bene* le sens précis de ce genre d'expression. On peut donc lire que : «*Les expressions faire observer, faire remarquer, faire constater, faire découvrir, que l'on rencontre dans le programme, signifient que le maître doit faire acquérir à l'élève une connaissance expérimentale du fait de langage qui lui a été signalé, et le rendre capable de le reconnaître, de le comprendre et de l'appliquer au besoin, mais qu'on n'exige pas, à ce moment, que l'élève apprenne par coeur, pour l'examen la définition ou la règle de grammaire qui s'y rapporte. On peut cependant lui demander à l'examen des applications pratiques de ces faits de langage*» (Comité catholique, 1948, p. 18).

Il est intéressant de noter que pour certaines matières, on prend soin de donner des directives pédagogiques générales en plus de directives pour chacune des années. C'est le cas de l'arithmétique, de l'enseignement ménager, de la géographie. Alors que pour d'autres, comme toutes les matières de la langue française et l'hygiène, on ne trouve que des directives pédagogiques générales.

Dans le cas de la géographie, on note dans les «remarques sur l'ensemble du programme» que «*la répartition de cette matière à travers les sept années du cours tient compte du grand principe pédagogique selon lequel on doit passer systématiquement du proche et du connu au lointain et à l'inconnu*» (Département de l'instruction publique, 1946, p. 810).

Il est aussi intéressant de noter, dans le cas de l'arithmétique, que l'on fait référence à des notions de développement de l'enfant. On écrit, dans la partie qui s'appelle «Méthode de travail et d'enseignement» qu'«*il ne faut pas aller plus vite que ne le permet le développement mental de l'enfant; c'est sagesse d'attendre le succès pour progresser : la confiance accompagne le succès*» (Département de l'instruction publique, 1946, p. 786).

Même chose dans le cas de l'enseignement ménager, pour lequel on demande de tenir compte «*des réalités psychologiques, se rappelant qu'on ne peut exiger, de fillettes de 6 ou 8 ans, l'habileté manuelle et le sérieux qu'on attend des adolescentes*» (Département de l'instruction publique, 1946, p. 807).

Évaluation des apprentissages

Stratégie et modalités d'évaluation préconisées
(Sortes, périodes, etc.)

D'une façon générale, aucune modalité d'évaluation n'est préconisée, cependant, pour certaines matières, on «suggère» des modalités d'évaluation. Dans le cas de la grammaire et de l'analyse, par exemple, il est question des exercices orthographiques et plus particulièrement des dictées, ces dernières ayant un rôle plus important que les simples exercices orthographiques.

Autre exemple, en arithmétique on écrit que «*les examens de contrôle immédiat ne suffisent pas. Il faut s'assurer qu'une connaissance est réellement assimilée. On considère qu'un élève maîtrise suffisamment sa matière quand il peut réussir à environ 80%, un examen couvrant les points essentiels, examen passé de 4 à 6 semaines après l'étude initiale*» (Département de l'instruction publique, 1946, p. 787).

Gestion de la classe

Stratégies de gestion de la classe suggérées
(Conseils généraux au professeur pour organiser sa classe)

Dans les principes directeurs, il est question du temps à consacrer aux matières, et de la capacité des enfants à «supporter» le morcellement du temps. «*Rien ne distrait l'enfant autant qu'un trop grand morcellement du temps*» (Comité catholique, 1959, p. 9).

c- OBJETS MATÉRIELS :

Matériel

Matériel nécessaire pour l'implantation du programme (Manuels, guides, audiovisuel)

Dans les principes directeurs, on souligne l'importance d'un «riche matériel scolaire» pour éveiller la curiosité des enfants.

D'une façon générale, on ne fait mention d'aucun matériel, mais dans les programmes des matières, il arrive que l'on fasse mention de manuels ou d'autre matériel. Par exemple, dans le programme de géographie, on précise quelle doit être l'utilisation du manuel, des cartes et des illustrations (Comité catholique, 1948, p. 63).

On parle, dans la partie sur l'Agriculture, d'un manuel simple et précis qu'aura le professeur pour le guider. On ne dit cependant pas de quel manuel il s'agit.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

3. FONDEMENTS DU PROGRAMME

Rationnel

Justification des éléments prescrits

On peut lire dans les procès-verbaux du Comité catholique *«qu'à propos de la révision du programme, la Sous-Commission dépose devant les membres trois études préliminaires fort intéressantes sur le développement de l'enfant de 6 à 12 ans et les principes qui doivent diriger la Sous-Commission dans la préparation du nouveau programme»* (Procès-verbal du Comité catholique, 12 mai 1943, p. 11).

Dans les principes directeurs, il est question du développement psychologique de l'enfant. On précise que ces quelques considérations théoriques ont

pour but de «*dégager quelques considérations pratiques sur la puissance d'assimilation de l'enfant aux différentes étapes de cette période par rapport au programme qu'on veut lui faire suivre*» (Comité catholique, 1948, p. 10).

Dans ces deux versions du programme (1948 et 1959), chaque matière fait l'objet d'une justification que ce soit de façon explicite, avec un paragraphe consacré à démontrer «l'importance» de la matière en question, ou encore dans les notes préliminaires ou le préambule ou même dans les directives pédagogiques, comme c'est le cas avec l'hygiène : «*Elle est avant tout une formule de vie dont les répercussions conditionnent toute l'activité présente et future des jeunes. Elle mérite de ce chef une place à part dans nos programmes, à côté de la formation religieuse et de la formation civique*» (Programme d'études des écoles élémentaires, 1959, p. 10).

L'enseignement de la langue française (et des différentes matières qu'elle comprend) est justifié par la nécessité pour l'enfant d'exprimer ses propres pensées dans un langage correct.

On dit que l'arithmétique «*doit faire acquérir à l'élève les connaissances utilisées dans la vie courante en cette matière*» (Programme d'études des écoles élémentaires, 1959, p. 410). On justifie donc cet enseignement par son côté pratique, mais aussi par ses «vertus». On écrit notamment que «*l'enseignement de l'arithmétique contribuera aussi à la formation morale si l'on sait le rattacher à la vie du bon citoyen, du chrétien vivant*» (Programme d'études des écoles élémentaires, 1959, p. 410).

En ce qui concerne l'enseignement ménager, on insistera évidemment beaucoup, et avec grande éloquence, à démontrer «*l'importance fondamentale de la formation ménagère*» (Programme d'études des écoles élémentaires, 1959, p. 541), qui favorisera l'épanouissement de la «nature féminine». Seul l'enseignement de la géographie ne fait l'objet d'aucune justification. À propos de l'enseignement de la musique, on souligne une série «d'avantages» ou de bienfaits de cet enseignement du point de vue physique, intellectuel, moral, social, national et même religieux.

Dans le cas de la langue française, on énonce les buts de cet enseignement en quatrième et cinquième années sans que vraiment on fasse part d'un «rationnel».

Représentations façonnant l'idéologie du programme

Représentation des valeurs privilégiées (Énoncés et définitions de valeur)

Les principales valeurs que l'on retrouve sont essentiellement la famille, la religion, le respect de l'autorité (surtout cléricale), et bien sûr la profession agricole, reconnue pour sa noblesse!

Représentation de la société proposée

Presque rien n'est écrit de façon explicite sur la société québécoise, et par conséquent ni la morphologie ni les caractéristiques de la société québécoise ne constituent une légitimation à ce qui est prescrit dans le programme. En fait, les seules fois où il est question de la société, c'est de la société humaine et de ses besoins dont il est question. Nous avons à ce propos une citation de l'encyclique de Pie XII sur l'éducation : «*La société humaine a un besoin urgent de remèdes énergétiques, mais peu sont aussi urgents que la diffusion du catéchisme*» (Comité catholique, 1959, p. 29).

On parle très brièvement des «besoins du milieu» à un endroit dans le programme sans pour autant faire mention des caractéristiques de ce milieu. Il est également question à quelques occasions des milieux sociaux et familiaux comme facteurs ayant un impact sur le rendement des élèves. On soulève à ce propos, très brièvement, la question de la vie à la campagne et de la vie à la ville, dans cette section du programme qui traite des «Puissances d'assimilation de l'enfant», on écrit : «*Certains prétendent même que l'enfant des villes a généralement un développement mental plus élevé que l'enfant des campagnes et, par conséquent, une plus grande puissance d'assimilation. Il faut cependant tenir compte d'un certain nombre d'exceptions. Il est évident que le champ d'observation*

des enfants de la ville diffère considérablement de celui des enfants des campagnes» (Comité catholique, 1959, p. 7).

Il est intéressant de noter aussi toute l'importance que l'on accorde à l'agriculture, qui est un enseignement obligatoire pour tous les enfants, sans pour autant dire ou prétendre que la société québécoise soit surtout agricole. Cet enseignement semble se justifier par les mérites de la profession d'agriculteur qui possède une espèce de valeur ontologique. On écrit à cet effet que : *«À l'école élémentaire, des notions d'agriculture doivent être données à tous les élèves des centres ruraux et urbains, avec adaptations particulières de ces milieux. (...) Cette formation doit prendre son point de départ dans l'observation de la vie rurale qu'on s'efforcera de faire connaître et aimer davantage. Elle doit viser à amener les élèves à prendre conscience de la valeur économique, de la dignité morale et de l'importance sociale de la profession agricole; à donner un aperçu des connaissances diverses et complexes que doit posséder l'agriculteur moderne»* (Comité catholique, 1959, p. 648).

Cet enseignement est également offert aux filles, que l'on justifie par le biais de ses vertus, et en écrivant que l'agriculture n'est pas incompatible avec la «Culture supérieure de l'esprit et du coeur» et n'exclut pas une certaine élégance de vie et de tenue.

Bien que l'enseignement de l'agriculture soit très rudimentaire aux cinq premières années, il devient plus systématique en 6e et 7e années, au point où on doit écrire qu'*«en sixième et en septième années une culture plus avancée et une maturité d'esprit plus grande permettront aux élèves de commencer l'étude de certaines notions d'agriculture, plus directement préparatoires à la profession agricole et à la vie rurale»* (Comité catholique, 1959, p. 650).

Représentation de l'homme éduqué

On pourrait très facilement résumer la conception que l'on se fait de l'homme éduqué dans ce programme, en disant qu'il s'agit essentiellement d'un «bon chrétien». Entendons par là qu'il s'agit d'un croyant, respectueux de Dieu et du clergé, et qu'il possède certaines qualités comme notamment celle d'être :

1) Fidèle et charitable et obéissant envers son église : «*Le meilleur moyen d'assurer chez les fidèles la persévérance dans la foi c'est d'intensifier en eux l'esprit paroissial. Intensifier l'esprit paroissial c'est inspirer un profond respect pour le prêtre et développer la soumission confiante aux directives de l'église, etc.*» (Comité catholique, 1959, p. 55). Même l'enseignement de l'arithmétique présente des avantages pour la formation morale : «*L'enseignement de l'arithmétique contribuera aussi à la formation morale, si l'on sait le rattacher à la vie du bon citoyen, du chrétien vivant. On fera contracter de bonne heure des habitudes d'ordre, de franchise, de probité intellectuelle et morale*» (Comité catholique, 1959, p. 367).

2) Éduqué grâce au livre : «*Le livre ne remplacera jamais le véritable maître, mais il est et restera toujours un auxiliaire indispensable de la culture intellectuelle, esthétique et morale, une source de plaisir, une occasion de penser*» (Comité catholique, 1959, p. 351). C'est également un homme qui parle un français suffisamment bon pour lui permettre de s'exprimer adéquatement : «*Toutes ces matières doivent converger vers l'acquisition d'une certaine maîtrise de la langue qui permette à l'enfant d'exprimer ses propos dans un langage correct*» (Comité catholique, 1959, p. 340).

Notons qu'à peu près toutes les matières sont prétextes à l'acquisition des principes moraux de l'homme éduqué. L'enseignement des travaux manuels pour les garçons, par exemple, est l'occasion de «*parfaire la personnalité, développer le sens de la responsabilité, de la collaboration et de l'entr'aide*» (Comité catholique, 1959, p. 551). Alors que pour les filles, un des buts de l'enseignement ménager «*n'est pas tant d'imposer une série plus ou moins considérable de travaux manuels que de favoriser l'épanouissement de la nature féminine par une initiation graduée à la vie familiale, à ses tâches, à ses grandeurs, à ses devoirs. C'est l'âme de l'enfant qu'il faut former et non seulement ses doigts*». On parle même de la «*beauté des vertus et des labeurs domestiques...*» (Comité catholique, 1959, p. 541). Un des buts de l'enseignement de l'arithmétique à partir de la troisième année est de «*Leur enseigner à faire des économies, à s'imposer des sacrifices pour faire l'aumône, les intéresser à une*

organisation de bienfaisance sociale ou scolaire» (Comité catholique, 1959, p. 428).

Enfin, cet homme éduqué est attaché à sa nation, à son pays qui est le Canada, puisqu'il n'est jamais question du Québec. Le programme d'histoire porte d'ailleurs sur l'histoire du Canada, et un des objectifs du programme est de développer «*chez tous nos élèves un sentiment de légitime fierté de pouvoir se dire citoyen du Canada avec l'ambition de devenir un parfait citoyen et de contribuer au progrès et à la grandeur du peuple canadien*» (Comité catholique, 1959, p. 482). L'enseignement de la musique contribue à cet attachement au pays grâce aux chants, prétexte au développement du sentiment patriotique.

Représentation de l'enfance

On trouve des choses peut-être intéressantes dans les «Principes directeurs», des choses sur l'intelligence de l'enfant, les puissances d'assimilation, son développement psychologique, son imagination, son intelligence, sa mémoire, son attention, ses intérêts, sa motivation, son corps et même sa vie surnaturelle (Comité catholique, 1948, p. 6 à 27).

Représentation du rôle du professeur

Dans les principes directeurs, on écrit que le maître est plus important que la méthode. Le maître est en fait un guide, il est le modèle à suivre.

Représentation de l'apprentissage.

Non spécifiée.

4. NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Rien à signaler.

5. BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1948). Programme d'études des écoles primaires élémentaires. Québec

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1944). Procès-verbal, séance du 27 septembre 1944.

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1943). Procès-verbal, séance du 25 février 1943.

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1942). Procès-verbal, séance du 6 novembre 1942.

Comité catholique de l'instruction publique (1959). Programme d'études des écoles élémentaires.

Département de l'instruction publique (1946). «Programme d'études des écoles élémentaires (1ère, 2e et 3e années)», l'Enseignement primaire, Québec, vol.V, No 10, juin 1946.

Département de l'Instruction publique (1941). L'Enseignement primaire. Projet de répartition mensuelle du programme d'études des écoles primaires élémentaires, primaires complémentaires et primaires supérieures. Québec.

GRILLE D'ANALYSE GLOBALE
PROGRAMME DES ÉCOLES SECONDAIRES
1956-57-58*

I. PLANIFICATION DU PROGRAMME

Instances ayant participé à l'élaboration du programme

Ont participé surtout à l'élaboration du programme, une Sous-Commission du programme des écoles secondaires publiques et divers sous-comités du Comité catholique pour chacune des matières. Le Sous-Comité de coordination de l'enseignement a également participé à l'élaboration du programme, en plus de la Commission des programmes et des manuels qui a travaillé sur les «Idées directrices» du programme.

On peut lire également dans la présentation du programme que des consultations furent menées auprès de représentants de l'école secondaire et de représentants des facultés des arts des universités. «*Au cours de ces consultations, il apparut à tous qu'une étude sur la coordination des divers secteurs de notre enseignement s'imposait*» (Comité catholique, 1956, p. 1).

On parle dans la présentation du programme de 1958, de la Sous-Commission des écoles secondaires et du sous-comité de coordination de l'enseignement. En plus, on écrit que ce programme est le fruit d'une collaboration entre «*officiers du Département de l'instruction publique, inspecteurs d'écoles, professeurs d'écoles normales, directeurs d'études, instituteurs des écoles secondaires, professeurs des facultés des arts et autres facultés des Universités Laval et de Montréal, religieux et religieuses, etc.*» (Comité catholique, 1956, p. 2).

---

* Tel que paru dans les programmes d'études des écoles secondaires de 1956, 1957 et 1958. Ces trois versions ont servi à l'étude.

Nature des processus de planification
(Étapes utilisées)

Disons simplement que, déjà en 1948, on avait soulevé la question du programme du secondaire. Lors de la séance du 23 février 1949 du Comité catholique, le rapport de la Commission des programmes et des manuels indiquait qu'à la suggestion de M. J.-P. Labarre, *«le Surintendant est prié de prendre les moyens nécessaires pour que l'on procède le plus rapidement possible à la révision du programme des écoles primaires supérieures»*.

Plusieurs questions ont retenu l'attention des membres du Comité catholique et des divers sous-comités impliqués dans le processus. La question de l'absence de spécialisation en 8e année, des fins du cours primaire supérieur, de l'organisation générale du programme (les diverses sections devant le composer), etc.

Adoption et entrée en vigueur du programme

Il y a trois dates d'entrée en vigueur du programme :

- Le programme de 1956 (8e et 9e années) a été approuvé le 16 mai 1956;
- Le programme de 1957 pour la 10e a été approuvé le 27 février 1957 et;
- Le programme de 1958 pour la 11e année a été approuvé le 26 février 1958.
- En ce qui concerne le programme de 12e année, il aurait été publié en 1960, selon Audet.

2. COMPOSANTES DES PROGRAMMES

A- OBJETS SOCIAUX :

Statut des principaux acteurs

Personnel enseignant

(Qualification, durée de présence, régime pédagogique, jours d'enseignement/année)

Dans les «Idées directrices» du programme, on retrouve une partie sur «Les maîtres». On y écrit que chacun d'eux doit être *«une lumière, un modèle, le grand frère ami»* (Comité catholique, 1956, p. 32). Lumière parce que le maître doit savoir beaucoup, et devenir une espèce de guide. Un modèle parce que, comme le dit l'encyclique sur l'éducation, *«c'est moins la bonne organisation que les bons maîtres qui font les bonnes écoles»* (Comité catholique, 1956 p. 34). Enfin il *«doit être l'ami qui comprend, qui donne, maintient la confiance, soutient»* (1956 p. 35). En effet, il est écrit que le bon maître espère toujours, malgré les difficultés. *«La nature a tout ce qu'il faut pour lutter et croître, et la grâce n'est-elle toute puissante? N'est-ce pas avec elle qu'il collabore? N'est-il pas l'envoyé de Dieu? du Maître par excellence?»* (Comité catholique, 1956, p. 35).

À propos des instituteurs, on écrit (toujours en 1959) dans la section 4 que :

- Les instituteurs devront avoir 18 ans et les institutrices 17 ans révolus.
- Les commissaires et les syndics ne pourront engager leurs instituteurs ou leurs institutrices pour moins d'une année scolaire, excepté pour terminer une classe déjà commencée; ni pour plus d'une année scolaire, sauf dans les cas spéciaux laissés à la discrétion du surintendant.
- Dans le cas d'impossibilité de trouver des instituteurs ou des institutrices ayant les qualités requises par la loi, la permission d'en engager d'autres peut être accordée par le surintendant.
- C'est le curé de la paroisse qui décerne un certificat donnant la permission d'enseigner sans diplôme, sur la recommandation de l'inspecteur d'écoles et du curé de la localité où ils sont engagés.

- On écrit également que les commissaires et les syndics doivent engager un sous-maître ou une sous-maîtresse pour chacune de leurs écoles élémentaires, lorsque la présence moyenne durant l'année précédente a excédé 40 élèves. Toutefois, s'il y a des élèves en 6e ou 7e année, les commissaires sont tenus d'engager un sous-maître ou une sous-maîtresse dès que la présence moyenne durant l'année précédente aura excédé trente élèves. Ils doivent aussi engager deux maîtres ou maîtresses pour toute l'école secondaire quand le nombre des élèves inscrits est de 30 ou plus. Ces sous-maîtres et ces sous-maîtresses doivent être diplômés.
- Lorsque deux professeurs ou plus sont engagés pour une même école, les commissaires doivent en désigner un qui sera principal ou directeur.
- *«Les commissaires et les syndics d'écoles peuvent résilier les engagements de leurs instituteurs ou institutrices, pour cause d'incapacité, de négligence à remplir leurs devoirs, d'insubordination, d'inconduite ou d'immoralité»* (Comité catholique, 1956, p. 10).

Dans les règlements du Comité catholique de 1959, on donne quelques précisions sur la durée de l'année scolaire. On écrit que l'année scolaire commence le 1er juillet pour se terminer le 30 juin de l'année suivante. L'ouverture des classes se fait en général le 1er septembre, sauf si le Comité catholique fixe une autre date, et la fermeture se fait le 23 juin, ou le 20 si le 23 est un lundi. Le personnel doit rester à la disposition des commissions scolaires jusqu'au 30 juin inclusivement pour la correction des examens de fin d'année.

Les jours de congé sont les suivants :

- Les dimanches et les samedis;
- Les fêtes d'obligation;
- La fête du travail;
- Le jours d'action de Grâces;
- Du 24 décembre inclusivement au 6 janvier inclusivement;
- Le Jeudi Saint;
- Le Vendredi Saint;
- Le lundi de Pâques;

- Le lendemain de l'Ascension, congé unique des autorités scolaires et religieuses : membres du Comité catholique, le Secrétaire du Comité catholique, les inspecteurs généraux, le curé, l'inspecteur d'écoles, les commissions scolaires, les supérieurs des communautés enseignantes, les principaux ou directrices d'écoles;
- Le jour de la fête de St-Patrice (pour les classes anglaises seulement);
- Le jour de la fête de la Reine.

Il est aussi question des retraites fermées, des exercices religieux, etc.

Clientèle scolaire
(Âge, sexe des enfants, nombre moyen, d'enfants par classe)

Non spécifiée.

B- OBJETS CULTURELS :

Finalités

Finalités, buts, objectifs visés

Dans les «Idées directrices» du programme, on énonce quels sont les objectifs généraux du programme du secondaire, et même de l'école secondaire tout simplement. On y parle donc de culture générale, en ces termes : «*La culture générale résultant des études à ce degré consiste certes dans l'acquisition de solides connaissances de base, mais davantage dans le développement d'un intérêt réfléchi aux formes diverses et supérieures de l'activité humaine, dans l'enracinement de sains principes de vie, la formation du jugement, l'acquisition d'habitudes de travail personnel, l'utilisation constructive des loisirs. En un mot, les connaissances, la formation et la culture générale reçues à l'école secondaire conduisent à des attitudes de pensée et de vie qui font identifier les diplômés comme des hommes et des chrétiens de qualité vraiment supérieure*» (Comité catholique, 1956, p. 5).

On écrit également que quelle que soit la section (le cours) choisie, le but premier de l'éducation est «*de préparer le jeune homme à remplir chrétienne-*

ment ses divers rôles d'homme, d'époux, de père, de citoyen, de chef» (Comité catholique, 1956, p. 8). Alors, que pour la jeune fille on écrit qu'*«il ne faut jamais perdre de vue que le but principal de l'éducation des jeunes filles est de les préparer à remplir chrétiennement leur rôle familial et social»* (Comité catholique, 1956, p. 9).

Dans la présentation des «Idées directrices», on écrit que le cours secondaire a un triple but : *«Continuer le développement de la personnalité; Offrir, dans la mesure du possible, les avantages d'une instruction plus poussée; Pourvoir aux besoins de la société»* (Comité catholique, 1956, p. 10).

L'atteinte du premier but se fera dans la plus pure tradition chrétienne. On formule d'ailleurs ce but en commençant par une citation de l'Encyclique sur l'éducation (Comité catholique, 1956, p. 11).

Le deuxième but, comprend en fait deux objectifs : instruire et former. Pour les élèves qui ne comptent pas poursuivre leurs études après l'école secondaire, on recommande d'insister davantage sur les connaissances qui leur seront utiles au sortir de l'école. Il faut néanmoins éveiller «leur curiosité intellectuelle» leur transmettre «l'amour du savoir». Ce dernier impératif est d'autant plus nécessaire pour les élèves qui prévoient continuer leurs études après le cours secondaire. Toutefois, *«l'encyclopédisme et le verbalisme sont deux grands écueils à éviter»* (Comité catholique, 1956, p. 12).

Dans le cas du troisième but, qui est de pourvoir aux besoins de la société, on ne fait jamais référence à quelques besoins «concrets» de la société. On ne parle jamais, par exemple, des défis de cette deuxième moitié de siècle, des changements technologiques, etc. Il est plutôt question de la nécessité pour la société d'accueillir de bons citoyens. Comme si les besoins de la société se résumaient à des citoyens biens intégrés. *«L'école secondaire doit offrir au monde des hommes libres, capables de penser et d'agir par eux-mêmes, sous le regard de Dieu et de l'Église, des hommes équilibrés, éclairés sur leurs devoirs, fortement préparés à rendre service, désireux de prendre la place qui leur revient dans une société qui les attend et qui, par eux, sera meilleure»* (Comité catholique, 1956, p. 13).

Jetons maintenant un bref coup d'oeil sur les objectifs par matières.

Religion : Les objectifs du programme de religion sont rien de moins qu'instruire, rendre plus croyant, rendre plus agissant et enfin, rendre plus heureux.

Bienséances et civisme : On parle de former de bons citoyens, polis, etc.

Hygiène : Il est question ici de former l'individu, de *«favoriser une bonne adaptation à la vie commune»* (Comité catholique, 1956, p. 50).

Renseignements sur les écoles et les professions : Dans ce cas, l'objectif est d'informer l'étudiant aux diverses possibilités qui s'offrent à lui.

Français : Dans le cas de l'enseignement du français, on prend soin d'en souligner l'importance en plus de présenter l'objectif du programme. Il est donc écrit que le français est une matière capitale, qu'il est *«l'outil-passe-partout nécessaire à l'étude de toutes les autres matières»* (Comité catholique, 1956, p. 65). L'enseignement du français est divisé en diverses matières qui ont des directives méthodologiques propres. Ces matières sont : phonétique et diction, lecture, étude de textes, grammaire, composition, langue parlée, langue écrite.

Mathématiques : L'objectif des mathématiques est plus que simplement lié à l'acquisition du savoir mathématique, on cherche plutôt le développement de la personnalité de l'élève. *«Les mathématiques sont appelées à développer toutes les facultés intellectuelles de l'homme»* (Comité catholique, 1956, p. 100). Dans ce cas aussi, on divise la matière principale en «sous-matières» : arithmétique; toisé; algèbre.

Sciences : L'objectif de l'enseignement des sciences est de développer le sens de l'observation, le sens critique et l'esprit de synthèse des étudiants. Dans ce cas, on présente des directives générales comme si la matière science se divisait en plusieurs matières. Or il n'y a que les sciences naturelles qui sont présentées!

Histoire : Les objectifs de l'enseignement de l'histoire sont, en plus d'apprendre ce qui s'est passé, *«d'entretenir la curiosité des choses de l'histoire nationale, cultiver l'intérêt qu'elles suscitent : faire aimer notre histoire»* (Comité catholique, 1956, p. 110).

Géographie : Les objectifs de l'enseignement de la géographie sont à la fois d'acquérir des connaissances que *«développer le sens de la solidarité humaine»* ou encore de *«contribuer au développement intellectuel de l'élève en développant son esprit d'observation, son jugement et son raisonnement»* (Comité catholique, 1956, p. 121).

Les arts : Les objectifs se résument ainsi : éduquer les sens, développer l'intelligence, former des habitudes morales et former le goût.

Enseignement ménager : Les objectifs sont de deux ordres. D'abord, on vise l'acquisition de savoir-faire, pour les travaux domestiques, mais aussi *«faire aimer les tâches du foyer»* (Comité catholique, 1956, p. 125).

Travaux manuels : Dans ce cas les objectifs touchent presque exclusivement le développement de la personnalité comme *«développer l'imagination, l'initiative, le goût du travail bien fait, le sens du beau»* ou encore *«développer l'esprit d'équipe»* (Comité catholique, 1956, p. 132).

Initiation à la musique : Les objectifs sont d'une part pour développer la personnalité de l'individu et de *«préparer des chantres d'église»* (Comité catholique, 1956, p. 139).

Arts plastiques : Les objectifs de cette matière sont essentiellement des objectifs du genre *«Éveiller la curiosité artistique, développer le jugement critique, etc.»* (Comité catholique, 1956, p. 148).

Matières commerciales : Les objectifs des matières commerciales sont axés sur l'acquisition des connaissances pratiques. Par exemple, *«répondre aux besoins actuels de notre monde économique qui prévoit tant de place à l'employé de bureau»* (Comité catholique, 1956, p. 151).

En 1957, il n'y a pas de différences significatives. Notons cependant que trois programmes ont été ajoutés. Voyons brièvement les objectifs de chacun :

Anglais : Les objectifs sont de deux ordres. D'une part, ils sont liés à la maîtrise de la langue, mais aussi à la *«sensibilisation à la valeur culturelle de la connaissance d'une langue seconde»* (Comité catholique, 1958, p. 113).

Agriculture : Ici également, on retrouve deux genres d'objectifs, d'abord des objectifs liés à l'acquisition des connaissances, et en plus, il est clair que l'on veut développer chez les jeunes un sens moral.

Cours familial : Dans ce cas on n'insiste pas vraiment sur l'acquisition de savoir-faire mais plutôt à «*développer les qualités et les aptitudes naturelles des jeunes filles, de leur donner l'amour du travail bien fait et le sens du devoir*» (Comité catholique, 1958, p. 269).

Étude de caractère : Il s'agit d'un cours général pour filles de 10e année de la section «C» dont les objectifs sont exclusivement de rendre l'étudiante «sociable». Ex : «*Permettre à la jeune fille de comprendre ses compagnes à l'école pour mieux les aimer et les aider*» (Comité catholique, 1957, p. 265). Il est à noter que l'on ne retrouve pas ce programme en 1958!

En ce qui concerne les autres matières les modifications ne sont pas vraiment significatives.

Dans le cas de la version 1958 du programme, en plus de trouver le programme pour la 11e année, on constate certaines modifications mineures dans la présentation des «Idées directrices». Ces modifications sont cependant sans «conséquence».

Cela dit les matières nouvelles sont : Le développement de la personnalité et l'éducation professionnelle et civique.

Dans le cas du développement de la personnalité, les objectifs tournent autour de l'épanouissement de la personne et de l'importance d'acquérir «*des principes et des habitudes de vie nécessaires au plein épanouissement de la personne*» (Comité catholique, 1958, p. 54).

Les objectifs de l'éducation professionnelle et civique sont de créer de bons citoyens. Ex : «*Former des hommes et des femmes éclairés et courtois, conscients de leurs devoirs et de leurs droits, disposés à participer à la vie communautaire*» (Comité catholique, 1958, p. 73).

En ce qui concerne les autres matières, les modifications ne sont pas vraiment significatives.

Provenance des objectifs
(Sources)

Dans le cas du «développement de la personnalité» une citation est tirée de l'Encyclique sur l'éducation. Il n'y a pas vraiment de source officielle à part quelques citations religieuses.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Les objectifs généraux du programme sont évidemment très larges. Dans le cas des objectifs des matières, cependant, le degré de précision varie d'un extrême à l'autre.

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

Les buts de l'école secondaire, tels que présentés dans les «Idées directrices», touchent surtout le cognitif et l'affectif. À propos du cognitif, il est écrit clairement que les buts de l'école secondaire sont l'acquisition de connaissances, de savoir-faire, etc. On insiste aussi sur l'importance d'une bonne culture générale.

À propos de l'affectif, on peut aussi considérer que ce secteur est touché, dans la mesure où il est aussi clairement exprimé que l'école secondaire doit former de bons citoyens, de bons chrétiens, de bons pères de famille, etc. Bref, on parle ici d'assurer une bonne intégration des individus à la société. «*La formation du sens familial, civique, politique et social est donc l'une des lourdes tâches de l'école au niveau secondaire*» (Comité catholique, 1956, p. 13). On ne parle pas du psychomoteur. Il faut quand même dire qu'il est question ici du secondaire, le développement psychomoteur est peut-être un peu moins une priorité!

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Ces buts de l'école secondaire, tels qu'on les retrouve dans les «Idées directrices», sont autant centrés sur le développement de la personne, par exemple, *«la personnalité que doit contribuer à former l'école secondaire, est donc la personnalité chrétienne (...)»* (Comité catholique, 1956, p. 11), que sur l'école, par exemple, *«l'école secondaire veut augmenter les connaissances de ses élèves et surtout les initier à apprendre»* (Comité catholique, 1956, p. 11), et que sur la société, par exemple, *«L'école secondaire doit fournir nombre de travailleurs de l'esprit et les meilleurs des travailleurs manuels dont la société a besoin»* (Comité catholique, 1956, p. 12).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non spécifié.

Contenu
Organisation horizontale et verticale
(Organisation des matières par degré)

Pour 1956, soulignons d'abord les «champs de spécialisation» du cours secondaire (tel que présentés dans les «Idées directrices») : général, classique, commercial, agricole, industriel. *«Aux cours général et classique s'ajoutent deux classes spéciales de culture nettement professionnelle : une douzième année dite scientifique et une douzième année dite commerciale spéciale»* (Comité catholique, 1956, p. 8).

Le cours général est de quatre ans, il conduit aux écoles normales et à certaines écoles spécialisées : meubles, papeterie, beaux-arts, etc.

Le cours commercial dure quatre ans (cinq ans pour certaines fonctions plus élevées avec autorisation du Surintendant), il prépare à un emploi dans le monde des affaires. Le cours agricole dure deux ans, il prépare à la fonction d'agriculteur. Le cours industriel est de cinq ans, il prépare à des fonctions d'ouvriers qualifiés, de contremaîtres, etc.

En ce qui concerne les classes spéciales de 12e année : la 12e scientifique prépare aux facultés de sciences et aux écoles professionnelles; la 12e année spéciale ou commerciale prépare directement à un emploi dans le monde des affaires.

«Chez les filles, l'école secondaire comprend 4 cours : général, classique, familial, commercial» (Comité catholique, 1956, p. 9).

Le cours général dure quatre ans et prépare aux écoles normales, aux écoles de service social et d'infirmières, à l'École supérieure de Pédagogie familiale, etc.

Le cours classique dure 4 ans, jusqu'à l'immatriculation, et mène aux collèges classiques, aux écoles normales, aux universités, etc. ou encore à la 12e année scientifique ou commerciale (Comité catholique, 1956, p. 9).

Le cours familial dure deux ans, pour celles qui désirent *«se former immédiatement aux vertus et aux travaux d'une bonne maîtresse de maison»* (Comité catholique, 1956, p. 10). Le cours commercial est semblable à celui des garçons. Enfin, en ce qui concerne les classes de 12e année spéciale, c'est la même chose que pour les garçons. Pour 1957 et 1958, voir 1956, plus la fin du tableau de l'horaire de 10e année de 1957.

Pour plus de détails, voir les tableaux au point suivant.

Importance absolue et relative des matières
(Données absolues exprimées en minutes, données relatives exprimées en %)

Le problème que l'on rencontre ici, c'est que l'horaire varie légèrement d'une version de programme à l'autre. Nous avons donc reproduit deux horaires pour les 8e et 9e années.

Horaire du cours secondaire de 8e et 9e années

1956

Matières	Cours						
	Général		Commercial		Agricole (g)		Spécial (f)
	8e	9e	8e	9e	8e	9e	9e
Religion	3h00 (10%)	3h00 (10%)	3h00 (10%)	3h00 (10%)	3h00 (10%)	3h00 (10%)	3h00 (10%)
Civisme, Bienséances, Hygiène, Renseignement sur les écoles et les professions	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)
Français	7h00 (23,3%)	7h00 (23,3%)	6h00 (20%)	6h00 (20%)	7h00 (23,3%)	7h00 (23,3%)	6h00 (20%)
Anglais	3h00 (10%)	3h00 (10%)	3h00 (10%)	3h00 (10%)	3h00 (10%)	3h00 (10%)	3h00 (10%)
Latin	-	-	-	-	-	-	4h00 (13,3%)
Mathématiques	4h00 (13,3%)	4h00 (13,3%)	4h00 (13,3%)	3h00 (10%)	4h00 (13,3%)	4h00 (13,3%)	3h00 (10%)
Sciences	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	-	-	1h00 (3,3%)
Histoire	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)
Géographie	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)
Arts (Enseignement ménager, Travaux manuels, Culture physique, Initiation à la musique, Arts plastiques)	4h00 (13,3%)	4h00 (13,3%)	4h00 (13,3%)	4h00 (13,3%)	4h00 (13,3%)	4h00 (13,3%)	2h00 (6,7%)
Matières commerciales	-	-	1h00 (3,3%)	2h00 (6,7%)	-	-	-
Agriculture	-	-	-	-	1h00 (3,3%)	1h00 (3,3%)	-
Études et activités personnelles ou collectives dirigées	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)	5h00 (16,7%)
Total	**30h00**	**30h00**	**30h00**	**30h00**	**30h00**	**30h00**	**30h00**

«*Note : La journée de classe est divisée en six périodes de cinquante (50) minutes. Chaque demi-journée comporte trois (3) périodes*» (Comité catholique, 1956, pp. 38-39).

En 1957 et 1958 le tableau de l'horaire pour les 8e et 9e années change légèrement.

Matières	Cours						
	Général		Commercial		Agricole (g)		Spécial (f)
	8e	9e	8e	9e	8e	9e	9e
**Religion	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)
*Religion, Développement de la personnalité, Renseignement sur les écoles et les profe-sions	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)
*Géographie	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)
Civisme, Bienséances, Hygiène, Renseignements sur les écoles et les professions	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)
Français	7h00 (20%)	7h00 (20%)	6h00 (17,1%)	6h00 (17,1%)	7h00 (20%)	7h00 (20%)	6h00 (17,1%)
Anglais	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)
Latin	-	-	-	-	-	-	4h00 (11,4%)
Mathématiques	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	3h00 (8,5%)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	3h00 (8,5%)
Sciences	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	-	-	1h00 (2,8%)
Histoire	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)
Arts (Enseignement ménager (f), Travaux manuels (g), Culture physique, Initiation à la musique, Arts plastiques)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	2h00 (5,7%)
Matières commerciales	-	-	1h00 (2,8%)	2h00 (5,7%)	-	-	-
Agriculture	-	-	-	-	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	-
Technique agricole et économie rurale	-	-	-	-	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	-
Étude	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)
Activités personnelles ou collectives dirigées	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)
Total[1]	**35h00**	**35h00**	**35h00**	**35h00**	**35h00**	**35h00**	**35h00**

* dans le programme de 1958
** pas dans le programme de 1958
1 On remarquera que le total ne donne pas ici 100% puisque le tableau comporte des éléments de deux versions du programme.

Horaire des classes de la 10e année

Matières	Garçons			Filles				
	Cours général		Cours commercial	Cours général			Cours spécial	Cours commercial
	Section			Section				
	A	B		A	B	C		
*Religion et éducation familiale, professionnelle et sociale	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	3h00 (8,5%)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	6h00 (17,1%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)
**Religion, Développement de la personnalité, Renseignement sur les écoles et les professions	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	6h00 (17,1%)	3h00c (8,5%)	4h00 (11,4%)
Français	5h00 (14,3%)	6h00 (17,1%)	5h00 (14,3%)	4h00 (11,4%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	4h00 (11,4%)	5h00 (14,3%)
Anglais	4h00 (11,4%)	4h00 (11,4%)	6h00 (17,1%) 5h00 *(14,3%)*	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	3h00 (8,5%)	6h00 (17,1%) *4h00 (11,4%)*
Mathématiques	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	-	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	2h00a (5,7%)	5h00 (14,3%)	-
Sciences	4h00 (11,4%)	3h00 (8,5%)	-	4h00 (11,4%)	3h00 (8,5%)	2h00 (5,7%)	3h00 (8,5%)	-
Histoire	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	-	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	-
Géographie	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	-	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	-
Latin	-	-	-	-	-	-	4h00 (11,4%)	-
Économie domestique	-	-	-	2h00 (5,7%)	2h00 (5,7%)	4h00 (11,4%)	1h00 (2,8%) 2h00b (5,7%)	1h00 (2,8%) 2h00b (5,7%)
Dessin et musique	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	-	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	1h00 (2,8%)	-	-
Étude	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)
Activités personnelles ou collectives dirigées	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)	5h00 (14,3%)
Matières commerciales :								
Math. commerciales;	-	-	2h00 (5,7%)	-	-	-	-	1h00 (2,8%)
Comptabilité;	-	-	5h00 (14,3%)	-	-	-	-	1h00 (2,8%)
Dactylographie;	-	-	2h00c (5,7%)	-	-	-	-	4h00c (11,4%)
Sténographie;	-	-	-	-	-	-	-	4h00 (11,4%)
Géographie économique;	-	-	1h00 (2,8%)	-	-	-	-	-
Tenue de bureau.	-	-	1h00 (2,8%)	-	-	-	-	1h00 (2,8%)
Total [1]	**35h00**	**35h00**	**35h00**	**35h00**	**35h00**	**35h00**	**35h00**	**35h00**

N.B. Les chiffres en italique sont les chiffres de 1958
* Pas dans le programme de 1958
** Dans le programme de 1958
1 On remarquera que le total ne donne pas ici 100% puisque le tableau comporte des éléments de deux versions du programme.
a Au cours général, section «C», les deux périodes de mathématiques sont facultatives. Les élèvec qui se destinent aux instituts familiaux ou à d'autres institutions qui n'exigent pas les mathématiques de 11e année ne sont pas tenues de suivre ce cours» (1958, p. 38).
b Au cours commercial et au cours spécial, l'enseignement ménager est facultatif. Le temps nécessaire (2 périodes) sera pris à même l'étude ou les activités dirigées» (1958, p. 38).
c Les élèves qui auraient besoin de temps supplémentaire pour atteindre l'objectif fixé par le programme pourront employer à cette fin une ou deux des périodes prévues pour l'étude ou les activités dirigées» (1958, p. 38).

Note de 1957 : «*La journée de classe est divisée en sept périodes de 50 minutes*» (Comité catholique, 1958, p. 38).

Note de 1958 : «*Au cours général, section «C», les deux périodes de mathématiques sont facultatives. Les élèves qui se destinent aux instituts familiaux ou à d'autres institutions qui n'exigent pas les mathématiques de 10e année ne sont pas tenues de suivre ce cours*» (Comité catholique, 1958, p. 37).

«*Au cours commercial et au cours spécial, l'enseignement ménager est facultatif. Le temps nécessaire (2 périodes) sera pris à même l'étude ou les activités dirigées*» (Comité catholique, 1958, p. 37).

«*Les élèves qui auraient besoin de temps supplémentaire pour atteindre l'objectif fixé par le programme pourront employer à cette fin une ou deux périodes prévues pour l'étude et les activités dirigées*» (idem).

«*Il n'existe pas, quant à l'horaire, de cloisons étanches entre la dactylographie, la sténographie et la tenue de bureau. En 10e année, l'horaire prévoit, pour ces matières, 9 périodes par semaine dans les classes de filles et 3 dans les classes de garçons. Le titulaire saura établir le juste équilibre, selon les besoins*» (Comité catholique, 1958, p. 37).

La section «A» comporte une «certaine» spécialisation en sciences et en mathématiques, elle est donc le choix de celles et ceux qui optent pour une carrière à caractère scientifique. Ces gens choisiront aussi la 12e année spéciale scientifique.

La section «B» est en fait le cours régulier pour celles et ceux *«qui désirent poursuivre des études supérieures de culture générale ou de formation professionnelle qui n'exigent pas de connaissances particulières ou une formation spéciale en sciences et en mathématiques»* (Comité catholique, 1958, p. 39).

La section «C» est destinée aux filles qui désirent arrêter leurs études après la 11e année ou s'orienter *«vers des écoles ou des carrières qui exigent moins de mathématiques»* (Comité catholique, 1958, p. 39).

Activités d'apprentissage

Types d'activités d'apprentissage favorisées

Il n'y a pas de discours qui porte explicitement sur les types d'apprentissage que l'on doit prioriser. Cela dit, lorsqu'il est question des caractéristiques psychologiques et physiologiques des enfants, il est aussi question du genre de travail que l'on peut leur demander. Par exemple, lorsque l'on décrit les caractéristiques de la mémoire de l'adolescent, on souligne aussi que cette mémoire *«permet l'apprentissage facile de longues nomenclatures; conjugaisons, classifications diverses (...)»* (Comité catholique, 1956, p. 20).

Dans le programme comme tel, dans la partie Mathématiques notamment, on recommande certaines activités telles que faire dessiner des figures géométriques, faire mesurer divers éléments, etc. (1956, p. 103). Même chose dans le cas des travaux manuels où on dit par exemple de *«faire exécuter le dessin (du professeur) par l'élève»* (Comité catholique, 1956, p. 132).

Caractère obligatoire ou facultatif des activités d'apprentissage

Non spécifié.

Stratégies d'enseignement

Types de stratégies d'enseignement privilégiées

En 1956, dans les «Idées directrices», dans la partie où il est question de l'intelligence, on recommande au professeur de ne pas jouer à celui qui sait tout avec les turbulents. *«C'est en amenant avec sa maîtrise d'adulte cette jeune*

impétuosité à réfléchir que le maître lui apprendra peu à peu cette sage réflexion personnelle qui seule peut juger prudemment» (Comité catholique, 1956, p. 22).

Il est souvent question de la façon dont les professeurs devraient se comporter devant les jeunes, considérant leurs caractéristiques propres. Que ce soit leur intelligence particulière, leur esprit d'indépendance, leur volonté, etc.

Un court texte peut résumer le genre de discours que l'on retrouve dans les «Idées directrices» à propos du type d'enseignement proposé : «*Si le corps professoral donne le spectacle de grandes valeurs humaines, maîtresses d'elles-mêmes; si l'autorité de ces maîtres repose sur le prestige de la personnalité plutôt qu'elle ne s'exerce sur les droits de la fonction; si les jeunes respirent dans une atmosphère de confiance, de bonne spontanéité, d'attente du bien, de joie, d'entraide et de collaboration, entre eux et avec les maîtres; nos maîtres deviendront alors des maîtres de vie, de vie chrétienne*» (Comité catholique, 1956, p. 32).

Pour presque chacune des matières dans le programme, on retrouve des objectifs et des directives particulières. Sauf dans le cas des arts où aucune directive n'est donnée. Dans certains cas, c'est-à-dire pour certaines matières, on donne, en plus des directives pédagogiques générales, des directives spécifiques aux années (8e et 9e). Il reste cependant que c'est du «cas par cas», c'est-à-dire que ces directives ne reflètent pas nécessairement une logique ou une rationalité particulière.

On retrouve, dans les «Idées directrices» encore une fois, un paragraphe sur l'encyclopédisme et le verbalisme que l'on décrit comme «*deux grands écueils à éviter*» (Comité catholique, 1956, p. 12). Dans le premier cas, c'est une illusion de science puisqu'il ne consiste qu'en une simple accumulation sans maîtrise réelle de ce qui est inculqué. Dans le cas du verbalisme, le problème c'est qu'il «*consiste à apprendre et à retenir de mémoire ce qu'il faut pour passer un examen sans souci ou possibilité d'assimilation personnelle. Il est le fruit sec de tout enseignement prématurément reçu*» (Comité catholique, 1956, p. 12). Ces remarques sont présentes jusqu'en 1957, mais ne sont plus présentes dans le programme de 1963.

En ce qui concerne les programmes, les objectifs et directives générales sont généralement les mêmes. On ne retrouve donc pas là non plus de stratégies d'enseignement.

À noter cependant, à propos des renseignements sur les écoles et les professions, les directives méthodologiques de la 10e année donnent quelques conseils du genre : «*Il faut éviter que leçons, conférences ou visites fassent de l'élève un auditeur ou un spectateur passif; il importe d'arriver à lui faire comprendre que son orientation devient de plus en plus son problème personnel*» (Comité catholique, 1957, p. 73).

On sait que le programme de français a été légèrement remanié. On y trouve maintenant quelques directives données aux professeurs. Par exemple, à propos du programme de Phonétique et diction (que l'on retrouve à l'intérieur du programme), on écrit «*le maître fournit à l'élève des occasions de s'exprimer oralement: discussion sur des problèmes d'actualité, allocution, compte rendu d'un événement, d'un film, d'une pièce de théâtre, d'une émission de radio ou de télévision, d'un livre, d'un voyage, etc.*» (Comité catholique, 1957, p. 80).

Encore une fois ces directives particulières à chaque matière ne nous permettent pas de dire qu'elles expriment une logique ou une rationalité plus générale, qui pourrait nous faire voir, par exemple une vision particulière de l'apprentissage.

Le programme de 1958 est comme celui de 1957, à part quelques changements dans les directives données pour les matières. Par exemple, dans le cas de la matière «*Renseignements sur les écoles et les professions*» (Comité catholique, 1958, p. 78), on trouve maintenant une introduction générale et une «méthodologie générale». Ex : «*on habituera donc l'enfant à juger sainement des hommes et des choses*» (Comité catholique, 1958, p. 79). Encore ici, il n'est pas possible de dire que ces directives du programme de 1958 sont le fruit d'une «logique générale» ou d'une conception particulière de l'apprentissage, etc.

Évaluation des apprentissages

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées

(Sortes, périodes, etc.)

Il est brièvement question des examens dans les «Idées directrices» du programme. On écrit qu'un examen est obligatoire pour tous les élèves à la fin de la 9e année ainsi qu'à la fin de la 11e année. En plus, il y aura pour chaque concentration de 12e année un examen distinct.

Gestion de la classe

Stratégies de gestion de la classe suggérées

(Conseils généraux au professeur pour organiser sa classe)

Dans les «Idées directrices», il est question de l'atmosphère qui doit régner à l'intérieur de la classe. «*Il est donc de souveraine importance d'imprégner d'ordre et de paix l'atmosphère de la classe*» (Comité catholique, 1956, p. 21). On dit que cela est capital pour que l'apprentissage soit possible.

c- **OBJETS MATÉRIELS :**

Matériel

Matériel nécessaire pour l'implantation du programme

(Manuels, guides, audiovisuel)

Seulement dans le cas de l'enseignement des matières commerciales, où on donne une «Liste du matériel nécessaire» (voir pages 258 et 285 du programme de 1958).

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

3. FONDEMENTS DU PROGRAMME

Rationnel

Justification des éléments prescrits

En 1956, dans les «Idées directrices» du programme, il est question des caractéristiques psychologiques et physiologiques des jeunes. Ce qu'il y a d'intéressant, c'est que l'on se sert de ces caractéristiques pour justifier l'enseignement de quelques matières. Par exemple, lorsqu'il est question de l'intelligence des jeunes, on écrit que *«l'adolescent veut comprendre la vie et la vie est inexplicable en dehors d'une philosophie à base religieuse»* (Comité catholique, 1956, p. 22-23).

Cela dit, dans le programme des matières, il est question pour le français seulement de l'«Importance et Objectifs» de la discipline. On écrit notamment que *«la langue maternelle est, normalement, pour l'élève de l'école secondaire, le truchement principal, sinon unique de sa vie en société»* (Comité catholique, 1956, p. 65).

Dans le programme de 1957 et 58, c'est à peu près la même chose que pour 1956, mais le texte a légèrement changé. On n'écrit plus maintenant que c'est pour la vie en société que le français est essentiel, mais plutôt pour le développement de la personne. *«Donc le français joue un rôle irremplaçable dans la formation du coeur et de l'esprit, facteurs essentiels du développement de la personnalité, et reste à la disposition de l'élève comme du maître, l'outil-passe-partout nécessaire à l'étude de toutes les autres matières»* (Comité catholique, 1957, p. 78).

Représentations façonnant l'idéologie du programme

Représentation des valeurs privilégiées
(Énoncés et définitions de valeur)

Évidemment, les valeurs religieuses sont omniprésentes. On fait référence souvent à l'importance d'être un bon citoyen, etc. Voir les objectifs du cours agricole, version 1957 *«valeur morale, spirituelle et humaine de la vie rurale»* (Comité catholique, 1957, p. 245).

Représentation de la société proposée

Comme dans les programmes précédents.

Représentation de l'homme éduqué

Un des objectifs du programmes de 1956 est de faire des étudiants, des hommes et chrétiens de qualité vraiment supérieure (p. 5), on écrit que «*Éduquer, rendre homme parfaitement, c'est assurer la domination de l'esprit sur le corps*» (p. 15) Dans la version de 1958 du programme il est question notamment du développement de la personnalité. On y écrit par exemple que le programme doit «*Faciliter à l'élève la découverte du rôle familiale et social de l'homme, tant sur le plan humain que sur le plan chrétien; l'amener à remplir ses obligations familiales et sociales présentes et futures*» (p. 54). On y parle aussi de l'importance de «*la contribution au bien commun concourt à l'équilibre de la personnalité et à l'épanouissement de tout l'être; ce qui permet à la société de mieux assurer le bonheur de tous ses membres*» (p. 54). Dans la section sur l'éducation professionnelle et civique, on traite également des qualités du bon citoyen qui sont : «*initiative, respect des lois, altruisme, sens social, fierté nationale, compréhension internationale*» (p. 73).

Représentation de l'enfance

Dons naturels des enfants du secondaire, surtout après les deux premières années (p. 6 de la version 1956).

Représentation du rôle du professeur

Dans les «Idées directrices» du programme, il est question du développement psychologique et physiologique des élèves. On en profite alors pour souligner la «vulnérabilité» des jeunes et par conséquent de l'importance du professeur (voir pages 15-16-17 de la version 1956).

Représentation de l'apprentissage

«Éduquer, rendre homme parfaitement, c'est assurer la domination de l'esprit sur le corps» (p. 15 de la version 1956).

4. NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Dans les «Idées directrices» du programme, il est évidemment question (entre autres) du développement psychologique et physiologique des élèves. Il est question de croissance physique, de sensibilité, de l'attention, de la mémoire, de l'intelligence, etc. C'est donc une référence directe à la psychologie. On justifie ce texte en écrivant simplement que *«tous les responsables de l'enseignement et de la formation au secondaire doivent bien connaître les élèves qui leur sont confiés. À cette fin, rien de meilleur que d'approfondir sans cesse leurs connaissances de l'évolution physiologique et psychologique de l'adolescence»* (Comité catholique, 1956, p. 15).

À propos de l'intelligence, on réfère à un volume de Commins *«Principles of Educational Psychology»* (p. 21). Et, à propos de l'esprit d'indépendance des jeunes, on cite la bible (1956, p. 15).

On retrouve toujours dans les «Idées directrices», une partie qui porte sur l'intelligence et la religion. Même si on s'efforce pour tenir un discours scientifique sur l'enfant, il «faut» quand même y associer la doctrine catholique. La première ligne se lit comme suit : *«La religion est peut-être le plus grand besoin de l'adolescence»* (Comité catholique, 1956, p. 22).

Les «Idées directrices» sont définitivement beaucoup plus qu'un simple discours descriptif et transporte tout une idéologie. Par exemple, à propos de l'esprit d'indépendance des jeunes, on écrit *«La littérature, les idées sociales, les courants de libéralisme et de sécularisme sapent la juste notion d'autorité et d'ordre. (...) Il est aisé de comprendre que les jeunes s'emballent facilement pour ces souffleurs de liberté creuse (...)»* (Comité catholique, 1956, p. 23). C'est dans

cette partie sur l'esprit d'indépendance que l'on retrouve une citation de la bible selon St-Jean!

Il est aussi question dans les «Idées directrices» du contexte social de l'individu, c'est-à-dire non seulement sa «nature» (psychologique et physiologique) mais aussi son milieu culturel. Ex : les tendances sociales, le milieu familial, le milieu géographique, le milieu social. Dans ce cas, c'est le pape qui est cité!

5. BIBLIOGRAPHIE

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1959). Règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de la province de Québec.

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1958). Programmes d'études des écoles secondaires 1958, classes de huitième, neuvième, dizième et onzième années.

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1957). Programme d'études des écoles secondaires 1957, classes de huitième, neuvième et dizième années.

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique (1956). Programme d'études des écoles secondaires 1956, classes de huitième et neuvième années.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Instruction publique (1956-1960). Revue de l'instruction publique.

Province de Québec (1957). Code scolaire de la province de Québec. Montréal.

GRILLE D'ANALYSE GLOBALE
PROGRAMMES-CADRES
1969-1979*

1. PLANIFICATION DU PROGRAMME

Instances ayant participé à l'élaboration du programme

C'est d'abord la Direction des programmes et des examens qui fut chargée de participer à l'élaboration du programme. Son mandat est de régir *«les programmes d'études et les examens pour tous les enseignements dispensés par les commissions scolaires et par les écoles qu'administre le ministère»* (Hebdo Éducation, 22 mai 1964, p. 6). Par la suite, au début de décembre 1966, cette direction fut remplacée par le service des programmes de la direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire.

Nature des processus de planification
(Étapes utilisées)

Le ministère de l'Éducation, créé en mai 1964, comporte six grandes directions générales, dont celle qui s'occupera des programmes : la direction des programmes et des examens.

Avec l'adoption du Règlement numéro 1, en mai 1965, on voyait déjà quelle idée on avait des programmes à venir. Ce règlement est une réponse aux recommandations de la Commission Parent qui avaient fait l'objet d'analyses par différents groupes de travail.

En septembre 1966, le ministre d'État à l'Éducation, Marcel Masse, a finalement rendu public le document d'Éducation numéro 2 : L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu. Ce document explicite le règlement

---

* Les programmes-cadres ont été publiés, par fascicules, par le ministère de l'Éducation entre 1967 et 1974.

numéro 1 et définit ainsi ce que sera le futur programme : «un ens*emble ordonné et souple de matières qui assure la poursuite, par l'institution et par élève, des objectifs du cours élémentaire ou du cours secondaire*» (p. 28).

Au début de décembre 1966, le ministre de l'Éducation, Jean-Jacques Bertrand, procéda à une réorganisation du ministère afin d'améliorer l'efficacité de ses services. On annonça alors, entre autres, la création d'une direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire qui remplaça celle des programmes et des examens.

Dans le numéro d'Hebdo-Éducation du 7 avril 1967, le ministre Jean-Jacques Bertrand faisait part de nouvelles dispositions et modalités d'application du règlement no 1. On indiquait notamment que le programme-cadre pour l'élémentaire serait possiblement prêt pour l'année 1967-68. Quant à celui du secondaire, son implantation devrait commencer en 1968-69.

D'autre part, la mise en application de certaines dispositions du règlement numéro 1 fut retardée. L'article 1, par exemple, qui fixait l'âge d'admission à 6 ans révolus au 1er octobre, a été suspendu pour une durée de 3 ans (voir la généalogie pour plus de détails).

Dans le numéro d'Hebdo-Éducation du 21 avril 1967 (vol. 3, no. 36), un article intitulé «L'étape 1967/68 de l'application du règlement no. 1» traitait des *«étapes qu'il semble réaliste de franchir, en 1967-68, dans l'application du règlement no.1 du ministère de l'Éducation»* (p. 235). On y apprend que le programme-cadre pour l'élémentaire devrait être prêt pour 1968-69. Quant aux programmes pour le secondaire, ils devraient être prêts en partie ou totalement en 1968-69 également.

En octobre 1968, Hebdo-Éducation annonce la parution d'un projet de programme-cadre pour l'enseignement du français aux cinq années du secondaire. Ce projet, rédigé, par le service des programmes de la direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, sera soumis à l'étude des coordonnateurs régionaux de l'enseignement du français et des membres de l'association québécoise des professeurs de français.

Dans le numéro d'Hebdo-Éducation du 14 octobre 1969 (vol. 6, no. 12), on faisait mention d'une publication réalisée par la direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire portant le titre de L'école élémentaire renouvelée. Ce document qui s'inscrit dans l'optique du Règlement numéro 1 a fait l'objet de nombreuses consultati(ns. Il comporte cinq parties : l'enfant, les objectifs de l'école élémentaire, l'enseignant, le programme-cadre et la didactique de l'enseignement. On apprend aussi que plusieurs programmes-cadres sont disponibles pour les matières suivantes : enseignement moral et religieux, éducation musicale, arts plastiques, éducation physique, langue seconde. Français, mathématiques, milieu humain et social sont encore en préparation.

Le premier numéro du Bulletin officiel du ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.) parut le 8 juillet 1970. On y retrouve entre autres, un index des programmes officiels pour l'année 1970-71, pour les écoles secondaires franco-catholiques. Cet index qui énumère les programmes d'études officiels remplace l'index publié en 1968 et intitulé «Le décloisonnement des cours de l'école secondaire» dont il reprend la forme générale. Cet index fut publié à nouveau dans les numéros 14 et 15 du Bulletin officiel, le 24 février 1971. Il comportait cette fois les programmes officiels, non seulement pour le secondaire mais aussi pour le primaire. Pour les écoles élémentaires, on indiquait que le programme des études de 1959, pour les écoles catholiques françaises, demeurait encore officiel. Cependant chacun des programmes d'études de 1959 sera progressivement remplacé par un nouveau. Au secondaire, l'index de 71-72 était une version revue et corrigée de l'index de 70-71.

Le numéro du Bulletin officiel du M.E.Q. du 25 août 1971 (vol. 2, no. 9), fait part d'une directive de la direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, concernant l'enseignement du français dans les écoles élémentaires et secondaires pour l'année scolaire 1971-72. On y écrit qu'en 1971-72, on implanterait le programme-cadre de français en 1ère et 2e années. Au secondaire, l'implantation du programme-cadre de français sera obligatoire en secondaire I et V également, à compter de l'année scolaire 1971-72. En 2e

secondaire, les commissions scolaires sont encouragées à poursuivre l'implantation, si elles l'avaient commencée (en 1970-71). Le guide pédagogique no. 2 sera disponible bientôt. L'application du programme-cadre en secondaire III et IV est facultative. Des agents de développement pédagogique (ADP) verront à la mise en marche du programme-cadre de français au secondaire.

Le Bulletin officiel du 23 septembre 1971 (vol. 2, no. 11), annonce que dorénavant la parution des nouveaux programmes d'études à l'élémentaire et au secondaire y sera annoncée. Le grand nombre de programmes ainsi touchés nous oblige à représenter l'adoption de ces programmes dans un tableau.

Dans L'École coopérative. Polyvalence et progrès continu, les auteurs traitent de la question du programme des écoles secondaires. On y écrit que l'école polyvalente offrira un programme institutionnel polyvalent à options graduées, obligatoires et facultatives. «*L'enseignement devra être organisé de telle façon que chaque étudiant puisse pousser plus avant, dans les domaines qui correspondent à ses aptitudes et à ses goûts, tout en prévenant une spécialisation exclusive et prématurée*» (p. 70).

Adoption et entrée en vigueur du programme

Il n'y a pas eu de programme général pour la période de 1969 à 1979 que l'on pourrait appeler programme-cadre pour l'ensemble du système éducatif; par contre pour chaque degré d'enseignement (primaire et secondaire) il y a eu un programme-cadre spécifique pour chaque matière. C'est ainsi que pour le primaire, la première approbation de programme a eu lieu en avril 1966 (enseignement religieux catholique) et la dernière mise en application obligatoire, en septembre 1973 (sciences de la nature) (Réginald Grégoire, 1987 p. 94). Pour le secondaire, la première date de lancement d'un programme est 1969 (enseignement religieux catholique) et la dernière date de mise en application obligatoire d'un programme est 1974 (anglais, langue seconde) (Réginald Grégoire, 1987, p. 95).

2. COMPOSANTES DES PROGRAMMES

A- OBJETS SOCIAUX :

Statut des principaux acteurs

Personnel enseignant

(Qualification, durée de présence, régime pédagogique, jours d'enseignement/année)

Pour l'exercice de sa profession, à l'enseignant du primaire, il n'est point demandé (relativement à sa qualification) de faire preuve d'une polyvalence encyclopédique. On exige essentiellement de lui une prise de conscience de la grandeur et de la signification de la fonction éducative.

Pour ce qui est du régime pédagogique, on sait seulement qu'il y a 25 heures de classe par semaine, que l'enseignant qui tient une classe est minimalement astreint aux mêmes exigences de présence que les élèves, comme c'est normalement le cas et qu'il est donc soumis à un régime de présence de 25 heures par semaine. D'une façon plus précise, la section B du règlement no. 7, en son article 9, dispose qu'au cours d'une semaine de cinq jours de classe, l'élève du niveau élémentaire doit participer à 1500 minutes d'activités. Toutefois, précise-t-on, la commission scolaire pourra, par résolution, établir à 1250 le nombre minimum de minutes que l'élève de 6, 7 et 8 ans devra consacrer aux activités prévues par l'article 10 du règlement no. 7.

Dans le Bulletin officiel du ministère de l'Éducation du 25 avril 1973, il est question des spécialistes qui interviennent à l'élémentaire. On définit les spécialistes comme des instituteurs affectés généralement à une spécialité et dont les qualifications répondent aux exigences prévues par le ministère.

Les spécialités pour lesquelles les commissions scolaires peuvent affecter un spécialiste sont les suivantes : le français ou l'anglais à titre de langue seconde; l'éducation physique; les arts plastiques ou l'éducation musicale.

Pour être reconnu comme spécialiste pour l'enseignement du français langue seconde, il faut d'abord *« maîtriser le français langue seconde et avoir une connaissance d'usage de l'anglais* (et) *avoir complété au moins l'équivalent*

d'une année d'études (10 cours ou 30 crédits) portant sur la connaissance et la didactique de la langue seconde» (p. 8). Cette dernière condition s'applique dans le cas de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, mais on demande aussi de *«maîtriser l'anglais, langue seconde et avoir une connaissance d'usage du français»* (Bulletin officiel, vol. 4, no. 1, p. 8).

Pour ce qui est des spécialistes en éducation physique, en arts plastiques et en éducation musicale, on demande l'équivalent de deux années d'études universitaires dans la spécialisation.

Dans le règlement no. 7, on écrit que, pour la classe maternelle et pour l'élémentaire, le calendrier scolaire des élèves comporte au moins 200 jours, dont au moins 180 doivent être consacrés aux activités de formation, d'apprentissage, d'exercices, incluant des sorties dans le milieu, recherches, jeux, ateliers, etc. Ces 180 jours comportent également des activités récréatives supplémentaires pour les élèves de 6, 7 et 8 ans (p. 11). Pour le secondaire, le calendrier scolaire est aussi de 200 jours, et 180 doivent être consacrés aux cours et aux activités suivantes : des cours dans des disciplines communes, des cours dans une concentration, des cours complémentaires et des activités étudiantes (p. 15).

Les jours de congé sont les suivants :

- Les samedis et les dimanches;
- La veille, le jour et le lendemain de Noël;
- La veille, le jour et le lendemain du jour de l'an;
- Le vendredi-saint;
- Le jour de Pâques;
- Le jour de la Saint-Jean-Baptiste.

Clientèle scolaire

(Âge, sexe des enfants, nombre moyen d'enfants par classe)

Concernant l'âge des élèves, on peut, d'une manière générale, dire qu'à l'élémentaire, l'école doit aider le «6 à 12 ans» à vivre son enfance, parce que l'enfance est un âge et un monde en soi (M.E.Q, 1969, p. 30) et qu'au secondaire

les élèves qui sortent de l'élémentaire à l'âge de 12 ans ont une étape de cinq années d'études, d'activités de recherche, de travaux individuels ou par équipes, au cours desquels leur éducation se poursuit et leur orientation se précise.

Dans le règlement no. 1, on établissait que pour être admis en première année, un élève devait avoir six ans révolus avant le premier octobre de l'année scolaire en cours. On précise toutefois que pour les années 1965-66, 1966-67 et 1967-68, une commission scolaire peut admettre un élève qui aura six ans révolus avant le premier janvier. L'article 2 stipule que la promotion au cours secondaire s'effectue normalement après 6 ans, c'est-à-dire à l'âge de 12 ans, obligatoirement après sept ans (13 ans), et exceptionnellement après 5 ans (11 ans).

Dans le document L'École coopérative, polyvalence et progrès continu, il n'y a rien de plus que dans le règlement no. 1.

Par ailleurs, d'un point de vue juridique, en se fondant sur le règlement no. 7 du ministère de l'Éducation publié par le M.E.Q. en 1972 d'après l'arrêté en Conseil no. 1497 du 27 avril 1971, amendé par l'arrêté en Conseil no. 1344 du 16 mai 1972, on sait que l'article 2 stipule que l'âge d'admission au niveau élémentaire est fixé à six ans révolus avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours (M.E.Q, 1972, p. 9) et que l'article 23 de la section C du règlement no. 7 indique que l'admission des élèves au niveau secondaire s'effectue normalement après six années d'étude au niveau élémentaire, c'est-à-dire vers l'âge de 12 ans. L'article 25 stipule que l'admission d'un élève au niveau secondaire peut s'effectuer exceptionnellement après cinq années d'études au niveau élémentaire ou vers l'âge de 11 ans. Il faut cependant, poursuit le même article, qu'il ait achevé le programme du niveau élémentaire et qu'il soit jugé apte au point de vue de sa maturité affective et sociale.

Quant au nombre moyen d'enfants par classe, on en a une indication indirecte. En effet, le ratio maître/élèves au secondaire était de 1/17 et ce jusqu'à l'expiration de l'ancien décret en 1975. Si ce décret était normalement appliqué, on peut penser que le nombre moyen d'élèves par classe n'excédait pas 17.

Beaucoup de choses sont écrites sur les regroupements d'élèves, notamment dans le document À propos du règlement (no. 7). Il est écrit, notamment, que l'encadrement de l'élève au 1er cycle du secondaire devrait être selon une répartition des élèves en «cellules» de 120 à 150 étudiants regroupés autour de 7 à 8 enseignants. D'autre part, on écrit que le regroupement d'élèves par famille se fait de la façon suivante :

- Foyer = 17 élèves, 1 professeur;
- Famille = 5 foyers;
- Commune = 5 familles, Préparation et réalisation d'activités spéciales.

On écrit également à propos de l'encadrement dynamique :

- Cellule de 150 élèves autour de 6 à 8 enseignants établissant son propre régime pédagogique, son fonctionnement, ses activités, son horaire, ses bulletins;
- 5 unités d'enseignement : 30 élèves;
- 3 unités de base (10 élèves) par unité d'enseignement.

B- OBJETS CULTURELS

Finalités

Finalités, buts et objectifs visés

Une des finalités du programme-cadre est de contribuer de la façon la plus efficace possible, à la réalisation des objectifs du système scolaire et, en définitive, de la société québécoise (M.E.Q., nov. 1968). Une autre finalité clairement avouée, et qui, dans le langage contemporain de la «pédagogie par objectifs» s'apparenterait plutôt à un but, est le développement optimum d'une personne autonome, sociale et engagée (Réginald Grégoire, 1987, p. 91).

Pendant la période couverte par les programmes-cadres, les objectifs du système éducatif au Québec consignés dans le rapport du M.E.Q préparé en 1974, pour l'OCDE, peuvent se résumer en ces points : développer de façon optimale les potentialités de l'individu, en particulier son autonomie et sa

créativité, de telle sorte qu'il puisse remplir adéquatement l'ensemble des rôles (familial, social, politique, culturel, économique et professionnel) qui lui sont dévolus au cours de sa vie (M.E.Q., mars 1975, pages 69 à 74). S'agissant particulièrement de l'école élémentaire, l'objectif visé est de faire réaliser par l'enfant, la maîtrise du plus grand nombre de moyens d'expression et de communication (service d'information du ministère de l'Éducation, septembre 1969, p. 30). Pour répondre aux besoins des élèves du secondaire, il faut que leur soit offerte, l'occasion d'une certaine formation dans le domaine des langues, dans celui des sciences, dans celui des arts et dans celui de la technique. Il faut également permettre à chaque étudiant de pousser plus avant dans les domaines qui correspondent à ses goûts. En effet, l'étudiant pourra déterminer lui-même, avec l'aide et les conseils de ses maîtres et de ses parents, son programme individuel de cours en choisissant des matières qui lui conviennent (Hebdo Éducation, vol. 2, no. 1, 15 mai 1965, p. 2). Il faut néanmoins prévenir une spécialisation exclusive et prématurée tout en offrant à ceux qui ont un besoin immédiat, un début de spécialisation. À l'ensemble des étudiants, il faudrait assurer l'équilibre des éléments d'une formation, à la fois générale et pratique. Il faudrait cultiver chez l'étudiant du secondaire, un intérêt et le respect pour les disciplines et les orientations qui ne seront pas l'objet de son choix principal. Au total, comme le dit le rapport du comité des programmes de l'Enseignement secondaire du M.E.Q. (1968, p. 3), ces points sont les principaux objectifs de l'enseignement secondaire.

Dans le document <u>À propos du règlement</u> (qui porte sur le règlement no. 7), on énumère quels sont les principes de base de l'école à cette époque. Principes qui ont donné naissance aux programmes-cadres. On parle donc de démocratisation et d'individualisation de l'enseignement (décloisonnement, promotion par matière, rythme individuel).

Les intentions du principe d'individualisation de l'enseignement sont les suivantes :

- L'autonomie est la qualité intrinsèque de l'apprentissage.
- L'apprentissage significatif est une découverte personnelle, issue d'une motivation et d'un engagement réel de la part de l'élève.

Cela nous donne une première indication des finalités de l'enseignement à l'époque du règlement no. 7.

D'autre part, on décrit (toujours dans À propos du règlement) que les buts de l'individualisation de l'enseignement sont les suivants :

- Mettre en action les ressources de l'élève, grâce à un large éventail d'expériences d'apprentissage.
- Développer, en particulier, l'intelligence qui ne demande pas mieux que de créer et d'inventer.
- Motiver l'élève à utiliser ses propres ressources en fonction d'un travail de plus en plus personnel.
- Favoriser un construit personnel et un progrès continu; le savoir est plus enrichissant s'il naît d'une démarche personnelle.
- Permettre à l'élève de devenir plus autonome et responsable.
- Faciliter un avancement constant de l'élève vers un plus et un mieux-être.

L'objectif de l'école élémentaire, tel qu'on le retrouve énoncé dans L'école élémentaire renouvelée, est de *«faire réaliser par l'enfant le développement et la maîtrise du plus grand nombre de moyens d'expression (personnalisation) et de communication (socialisation). Ce sont des outils qui lui permettront d'entreprendre avec avantage les études secondaires»* (p. 6).

Dans le document L'École coopérative, il est question des nouveaux objectifs du programme de français. On décrit les objectifs de l'école élémentaire, par opposition à ce qu'ils étaient avant la réforme. Ainsi, on écrit que *«désormais (...) l'enseignement élémentaire doit poser les fondements d'une formation qui se prolongera au-delà de l'élémentaire. (...) Il doit viser plus à la formation fondamentale qu'à la formation encyclopédique, plus à la formation qu'à l'information»* (p. 33). On reproche d'ailleurs à l'école élémentaire d'hier, en plus de sa fin générale, de *«préparer la masse des enfants à gagner leur vie»* (p. 28) (ce qui, du reste, est complètement faux depuis 1923!).

En ce qui concerne l'école secondaire, les objectifs qui lui sont spécifiques sont rares. Grégoire (1987) écrit que les buts généraux du secondaire sont de

«prolonger ceux du primaire. Ce niveau parfait le développement des talents, des habiletés, des connaissances, des moyens d'expression et de communication déjà amorcé, mais il veut aussi élargir les horizons des élèves afin de leur permettre d'explorer d'autres champs et de s'orienter vers une vocation sociale» (p. 91).

Selon Grégoire toujours les objectifs spécifiques du secondaire sont les suivants :

«a) l'acquisition et le développement d'habiletés verbales, cognitives et motrices;

b) une exploration méthodique et équilibrée de différents champs de connaissance;

c) un développement aux points de vue physique, affectif, social, moral et religieux;

d) la possibilité de se définir une fonction utile dans le développement culturel et économique;

e) le développement de la motivation pour une éducation continue en vue d'un enrichissement personnel et d'une adaptation constante au contexte social et économique» (p. 92).

Provenance des objectifs
(Source)

Vraisemblablement, les objectifs viennent des programmes précédents, si l'on tient compte de leur formulation par laquelle ils rappellent les objectifs des programmes précédents, qui ne sont en fait que des contenus présentés de manière à refléter des intentions pédagogiques. Il n'est fait mention d'aucun processus de dérivation dont l'application logique ferait partir les concepteurs de programme, des finalités aux buts, et de ces derniers aux différents niveaux d'objectifs.

En fait, il semble que ces objectifs et ces structures nouvelles soient des réponses au grand principe de respect des différences individuelles.

C'est le règlement no. 1 qui *«indique les modalités générales de la réorganisation pédagogique de nos écoles élémentaires et secondaires et formule*

les règles à observer dans la préparation d'un plan d'action concrète, propre à chaque milieu» (École coopérative, p. 7). Or, deux postulats fondamentaux sont la base sur laquelle s'appuie le règlement no. 1 : toute la réorientation pédagogique est axée sur l'enfant, *«toutes les mesures proposées ont comme objectif primordial d'assurer à chaque enfant une formation équilibrée en lui permettant de progresser au rythme qui convient le mieux à ses aptitudes et à sa personnalité»* (p. 7); et deuxièmement, la participation du personnel enseignant est essentielle.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

À la vérité, il est difficile de parler d'objectifs pédagogiques en se référant par exemple aux niveaux taxonomiques, mis en évidence par Bloom, dans le domaine cognitif, tant la formulation de ce qui en tient lieu dans les programmes-cadres est vague. On a, par exemple, en mathématique à l'élémentaire, des objectifs tels que l'exploration ou l'apprentissage de concepts, les propriétés, les relations, les régularités ou les structures mathématiques; le développement d'attitudes positives vis-à-vis de la mathématique et de son rôle dans la société. Comme on peut le voir, il n'y a aucune indication concernant le comportement observable de l'élève, le critère de performance pour l'atteinte de l'objectif, ou les conditions de réalisation de l'apprentissage. En fait d'objectifs, il s'agit plutôt d'énoncés d'intention en matière d'apprentissage. À l'élémentaire, ce qui tient lieu d'objectifs ne peut être considéré comme tel, si l'on se réfère au fait qu'un objectif pédagogique, tout au moins, est toujours défini en fonction de l'élève et non de l'enseignant. En effet, à l'exception des programmes d'expression musicale et d'anglais, on peut remarquer que les énoncés d'intention qui tiennent lieu d'objectifs sont formulés non en fonction de l'élève mais en fonction de l'enseignant. C'est ainsi que nous avons des objectifs tels que : *«expliquer les célébrations et les fêtes religieuses chrétiennes et juives»* en enseignement moral et religieux (M.E.Q., service des programmes, 1969, p. 92); en mathématique *«faire maîtriser les principaux algorithmes de l'arithmétique élémentaire»* (M.E.Q., Service des programmes, 1969, p. 98).

Secteurs touchés par les objectifs
(Cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

À l'élémentaire, les objectifs définis appartiennent aux trois domaines taxonomiques et visent les niveaux physique, intellectuel, affectif, moral, spirituel et social. En effet, avec le règlement no. 1, l'objectif central devenait l'individualisation de l'enseignement et le développement équilibré de l'enfant tant aux points de vue affectif et social qu'au point de vue cognitif.

Au secondaire, si on en croit ce qu'écrit Grégoire, on peut dire que les secteurs touchés sont les mêmes que dans le cas du primaire.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs sont centrés sur le développement de la personne (Rapport Parent tome 3, p. 16). Les programmes devaient être adaptés au rythme du développement des étudiants, à la diversité de leurs aptitudes et à leurs conditions de vie, aussi bien qu'à la nature et aux impératifs du rôle qu'ils auront à jouer éventuellement dans la société (Hebdo Éducation, vol. 1, no. 3, 29 mai 1964, p. 7). Les objectifs sont aussi centrés sur l'école, étant donné que parmi les objectifs du ministère on trouve celui d'assurer une scolarisation maximum à tous les individus. Avec le règlement no. 1, l'objectif de l'école n'est plus de préparer la masse des enfants à gagner leur vie mais de les préparer à entreprendre des études secondaires (L'école coopérative, polyvalence et progrès continu, p. 29).

Le principe même de programme-cadre et d'individualisation de l'enseignement a comme objectif principal de développer des personnes autonomes, sociales et engagées. En ce sens, il s'agit d'objectifs centrés sur la société. En ce qui concerne les buts et finalités selon les ordres d'enseignement, en ce qui concerne l'élémentaire d'abord, il sont plutôt centrés sur l'école et non sur

la société puisque l'on vise à faire acquérir une formation fondamentale et à éviter toute spécialisation.

En ce qui concerne le secondaire, en plus d'être centrés sur l'école puisque l'on poursuit les objectifs de l'école élémentaire, ils sont aussi centrés vers le social, puisque l'on veut que les étudiants s'orientent «vers une vocation sociale». En fait, l'école secondaire permet à ceux qui le désirent de se spécialiser immédiatement. Mais en plus, si on en croit ce qu'écrit Grégoire sur les objectifs spécifiques du secondaire, il semble que ces objectifs soient aussi orientés vers l'individu puisqu'il écrit que l'on vise à *«assurer le développement harmonieux de la personnalité chrétienne, physique, intellectuelle, morale, religieuse»* (Grégoire, 1987, p. 51).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Non spécifié.

Contenu

Organisation horizontale et verticale
(Organisation des matières par degré)

Dans L'école coopérative, polyvalence et progrès continu, commentaires sur le règlement no. 1 du ministère de l'Éducation (M.E.Q, 1966), il y a à la page 42 une sous-section consacrée à l'organisation de l'école élémentaire sans degré. Nous n'y retrouvons qu'une description des disciplines à l'élémentaire, c'est-à-dire les arts plastiques, l'éducation physique, l'enseignement moral ou religieux, l'expression musicale, la langue maternelle, la langue seconde, la mathématique, le milieu humain et social, et les sciences de la nature. Au secondaire, le système d'options est un décloisonnement horizontal des matières, tel que défini dans le document Décloisonnement des cours de l'école secondaire, publié en 1968, où l'étudiant se composera un programme individuel comprenant les matières pour lesquelles il possède des aptitudes et des goûts particuliers. On y retrouve deux types de matières : les matières obligatoires considérées comme favorisant l'épanouissement de l'étudiant en

tant que personne. Celles-ci sont au programme pour les deux cycles et sont : les sciences religieuses, l'information scolaire et professionnelle, l'éducation physique, le français et la mathématique. Au premier cycle, on retrouve l'initiation aux sciences humaines, l'initiation aux sciences exactes (sic), les arts domestiques ou travaux manuels, l'initiation aux arts, l'initiation aux affaires et l'anglais. Au deuxième cycle, on retrouve l'art ou une technique. Les matières facultatives considérées comme devant préparer l'élève de près ou de loin à sa vie professionnelle sont les suivantes : pour les deux cycles le latin, au premier cycle, en secondaire I ou II, il y a la possibilité de choisir parmi les disciplines suivantes : initiation aux sciences humaines, initiation aux sciences exactes, arts domestiques ou travaux manuels, initiation aux arts, initiation aux affaires. Au deuxième cycle, il y a l'anglais, une langue vivante, l'histoire, la géographie, la chimie, la physique, la biologie, les arts plastiques, la musique, les arts domestiques ou travaux manuels, les techniques commerciales et les métiers. Quant à l'initiation au travail comme telle, elle devrait débuter en secondaire II, offrir des services et des pré-métiers, et durer deux ou trois ans selon le cas.

Matières	Cours élémentaire	Cours secondaire
Anglais		X
Arts plastiques	X	X
Éducation physique	X	X
Enseignement ménager		X
Enseign. moral et /ou religieux	X	
Étude-Bibliothèque		X
Expression musicale		X
Français		X
Géographie	X	
Histoire		X
Informations		X
Activités		
Langue maternelle	X	
Langue seconde		
Mathématique	X	X
Milieu humain et social	X	
Musique		X
Religion	X	
Sciences de la nature	X	

Importance absolue et relative des matières
(Données absolues exprimées en minutes, données relatives exprimées en %)

Le temps accordé à chaque discipline est exprimé en %. C'est ainsi que nous avons à l'élémentaire les indications suivantes : langue maternelle = 36 %, mathématique = 24 %, enseignement moral et religieux = 9 %, milieu humain et social = 7,33 %, éducation physique = 5,66 %, arts plastiques = 4 %, expression musicale = 4 %. Il est tout à fait possible de convertir ces pourcentages en temps étant donné que l'on sait qu'une année scolaire comprend 190 jours scolarisés. Concernant l'importance relative des matières, les unes par rapport aux autres, il est essentiel d'indiquer la notion d'interdépendance des disciplines qui repose sur le phénomène métalinguistique, lequel veut que tout enseignant se constitue professeur de français.

Pour le niveau secondaire, nous savons notamment par le Bulletin officiel du M.E.Q. du 24 janvier 1973, que l'élève doit participer à 1575 minutes de cours. Ainsi, la grille horaire sera, dans ce cas :

Matières	Années				
	1ère	2e	3e	4e	5e
Langue maternelle	5h00 (14%)	5h00 (14%)	5h00 (14%)	5h00 (14%)	5h00 (14%)
Religion et morale	2h00 (6%)	2h00 (6%)	2h00 (6%)	2h00 (6%)	2h00 (6%)
Mathématiques	5h00 (14%)	5h00 (14%)	5h00 (14%)	5h00 (14%)	
Langue seconde	5h00 (14%)	5h00 (14%)	5h00 (14%)	5h00 (14%)	5h00 (14%)
Éducation physique	2h00 (6%)	2h00 (6%)	2h00 (6%)	2h00 (6%)	2h00 (6%)
Développement personnel	1h00 (3%)	1h00 (3%)	1h00 (3%)	1h00 (3%)	1h00 (3%)
Sciences de la nature ou science de l'homme	5h00 (14%)	5h00 (14%)	5h00 (14%)		
Arts et techniques	5h00 (14%)	5h00 (14%)			
Pour les élèves de «professionnel long» (5 ans d'études)	conc.* 0h00 (0%) comp.** 5 (14%)	conc. 0h00 (0%) comp. 5 (14%)	conc. 5h00 (14%) comp. 10h00 (28%)	conc. 15h00 (43%) comp. 0h00 (0%)	conc. 25h00 (71%) comp. 0h00 (0%)
Pour les élèves de «professionnel court» (4 ans d'études)	conc. 0h00 (0%) comp. 5h00 (14%)	conc. 10h00 (28%) comp. 0h00 (0%)	conc. 15h00 (43%) comp. 10h00 (28%)	conc. 20h00 (57%) comp. 0h00 (0%)	
Pour les autres élèves	5h00 (14%)	5h00 (14%)	10h00*** (28%) 15h00 (43%)	10h00 (28%) 15h00 (43%)	15h00 (43%) 25h00 (71%)
Total	**35h00 (100%)**	**35h00 (100%)**	**35h00 (100%)**	**35h00 (100%)**	**35h00 (100%)**

* Conc. : cours de concentration
** Comp. : cours complémentaires
*** *«Le nombre de périodes au choix de l'élève est soit de 10 ou de 15 en 3e; soit de 10 ou de 15 en 4e; soit de 15, de 20 ou de 25 en 5e selon l'année ou l'élève suivra le cours de sciences humaines, et selon que l'élève est soumis ou non aux dispositions du Règlement no 6»* (B.O.M., 1973, p. 367). Ce règlement stipule que *«les cours de français langue seconde sont obligatoires en 5e secondaire pour les élèves (...) dont les parents ont demandé, lors de l'inscription annuelle, qu'il reçoivent leur enseignement en langue anglaise»* (Ibid).

Activités d'apprentissage

Types d'activités d'apprentissage favorisées

On retrouve relativement peu d'informations sur les types d'activités d'apprentissage dans les programmes-cadres. Soulignons seulement que les activités d'apprentissage et de formation comportent des leçons, des exercices,

des sorties dans le milieu, des recherches, des projets, des centres d'intérêt, des jeux, des ateliers d'expression, etc. (article no. 10, du règlement no. 7, du ministère de l'Éducation, 1972, p. 10).

Stratégies d'enseignement

Types de stratégies d'enseignement privilégiées

À l'élémentaire, il s'agit principalement pour les enseignants de faire observer les élèves, de pratiquer l'expérimentation et de susciter l'expression chez les élèves. Ces trois actes pédagogiques étant considérés, comme des étapes fondamentales de la démarche didactique générale, proposée pour la réalisation des apprentissages à l'élémentaire. L'enseignant peut également recourir à des activités intermédiaires incitant l'enfant à l'utilisation d'objets considérés comme des aides valables pour l'apprentissage (Le service d'information du ministère de l'Éducation, septembre 1969, p. 133). Le travail individualisé est également recommandé. Il exige de l'enseignant qui l'applique, un certain nombre d'actions ou d'attitudes. L'enseignant qui individualise son enseignement doit : laisser agir l'enfant au lieu de guider ses moindres démarches, vouloir arriver à la connaissance individuelle de ses élèves et chercher à discerner leurs aptitudes, leurs intérêts et leurs goûts; créer une atmosphère de confiance entre lui et ses élèves; croire de façon pratique que mettre l'accent sur l'ajustement moteur, sur la coordination des mouvements, des perceptions et des concepts, c'est préparer la naissance de l'esprit logique; se persuader que le temps employé par l'enfant à construire une solution est plus important pour la formation de son esprit, que ne le serait la répétition de formules mémorisées; comprendre que lui, le maître, remplit mieux son rôle en apprenant aux élèves à apprendre, qu'en leur distribuant son propre savoir. L'enseignant doit constituer dans sa classe des sous-groupes de travail à partir de la connaissance qu'il a de ses élèves. Il doit garder à l'esprit que l'essentiel c'est de rendre l'élève actif. L'enseignant doit également utiliser le travail collectif des élèves (M.E.Q., 1969, p. 131).

Au secondaire, les principales caractéristiques de la profonde transformation de l'administration de l'enseignement amené par l'organisation de l'enseignement dans une école polyvalente sont les suivantes :

1. Le groupe-matière;
2. L'enseignement par équipe;
3. Le local-discipline (rotation des groupes);
4. L'horaire-élève. L'individualisation de l'enseignement doit être le point d'appui du renouveau pédagogique.

Évaluation des apprentissages

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées (Sortes, périodes, etc.)

En matière d'évaluation, le Bulletin officiel du ministère de l'Éducation dans sa livraison no. 11 du 23 septembre 1971, faisait le point sur la réglementation des examens à l'élémentaire et au secondaire pour 1971-1972. Ainsi, nous avons à l'élémentaire, la directive R.R.G.C.S. 12-00-12 émise par la direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, annulant la circulaire DIGEES 70-33 émise en septembre 1970, destinée aux commissions scolaires régionales, aux commissions scolaires locales. Celle-ci a pour but d'informer les commissions scolaires sur les «tests» de l'élémentaire. Elle s'adresse aux directeurs généraux des écoles, aux directeurs des études, et plus particulièrement, aux responsables des examens, aux principaux d'écoles et aux enseignants. En son point 12-00-02-01, la réglementation des examens dispose que le ministère de l'Éducation administrera des tests à tous les élèves qui terminent leurs études élémentaires. En son point 12-00-02-02, cette même réglementation dispose que ces «tests» s'adressent à tous les candidats francophones ou anglophones, catholiques ou protestants, fréquentant les écoles publiques, associées ou les institutions agréées selon la Loi de l'enseignement privé. En son point 12-00-02-03, la réglementation dispose que ces tests ont pour but de renseigner le ministère, les institutions concernées et les parents sur certains aspects du rendement scolaire et du développement des élèves. La

même réglementation en son point 12-00-02-05 dispose que les tests seront administrés en février 1972. En son dernier point c'est-à-dire le 12-00-02-06, la réglementation dispose que la liste des tests sera communiquée en septembre, que des fascicules fourniront des renseignements pertinents à l'administration des tests, que les tests seront récupérés par le ministère et qu'un rapport sur l'analyse des résultats des tests parviendra aux commissions scolaires. Au secondaire, il y a la directive R.R.G.C.S. 12-02-02 remplaçant la circulaire DIGEES 70-33 émise en septembre 1970. Elle concerne les modalités d'application de la réglementation des examens au secondaire et s'adresse aux directeurs généraux des écoles, aux directeurs des études et plus particulièrement aux responsables des examens, aux principaux d'écoles et aux enseignants. En son point 12020201, elle dispose que pour l'année 1971-1972, le ministère administre à tous les candidats francophones ou anglophones, catholiques ou protestants, fréquentant les écoles publiques, associées ou les institutions agréées selon la loi de l'enseignement privé, des examens en vue de l'obtention d'un certificat d'études secondaires. En son point 12-02-02-02, la réglementation dispose que les certificats décernés par le ministère sanctionne l'enseignement professionnel secondaire court et la fin des études secondaires. Le terme «enseignement professionnel secondaire court» recouvre les programmes d'initiation au travail. En son point 12-02-02-03, la réglementation stipule que l'obtention d'un certificat de fin d'études secondaires ne garantit pas l'accès à une profession ou aux études supérieures. En son point 12-02-02-04, la réglementation dispose que les élèves qui se présentent aux examens du ministère doivent avoir suivi les cours correspondant aux épreuves à subir, à moins d'en avoir été dispensés conformément au règlement no. 2.

Quant à la session d'examen, elle est régie par le point 12-02-02-05 de la réglementation des examens du secondaire qui stipule que c'est en juin que la plupart de ceux-ci devrait avoir lieu.

Quant aux critères d'évaluation, ils sont déterminés par le point 12-02-02-06 de la réglementation des examens qui stipule que le ministère tiendra compte de l'évaluation fournie par la commission scolaire pour chaque groupe

d'élèves qui suit un cours sanctionné par un examen du ministère. Ainsi, il est prévu les indications suivantes : 1) pour chaque cours enseigné par le même professeur, les élèves seront classés en cinq groupes (1er cinquième, 2e cinquième, 3e cinquième, 4e cinquième et 5e cinquième) selon l'évaluation finale qu'on leur accordera au niveau de l'école ou de la commission scolaire; 2) pour chaque candidat, on devra aussi fournir le résultat sur 100 points; 3) à un examen du ministère, tout candidat qui a un résultat final d'au moins 40 pour 100 mais inférieur à 50 pour 100 et qui se situe dans les trois premiers cinquièmes de son groupe se verra accorder la note de 50 pour 100; 4) on inscrira sur le relevé de notes, le résultat de l'examen du ministère, le rang centile correspondant, le nombre d'unités méritées, la note fournie par la commission scolaire et le rang cinquième correspondant à cette note. Il existe des dispositions quant aux absences aux examens. Le point 12-02-02-07 stipule que les élèves absents, à la session régulière, qui présenteront, au plus tard dix (10) jours après la date du dernier examen, une justification écrite et acceptée par la commission scolaire et le ministère, se verront accorder un résultat selon l'une ou l'autre des modalités suivantes présentées dans un ordre prioritaire : 1) un examen particulier administré par le ministère; 2) un examen particulier préparé par l'école et approuvé par le ministère; 3) exceptionnellement, une note équivalente établie par le ministère. On ne pourra cependant pas obtenir un certificat d'études uniquement par cette forme d'équivalence. Il y a également des normes de certification pour 1971-1972 (secondaire) émises par la direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ces normes sont destinées aux commissions scolaires régionales, aux commissions scolaires locales dispensant l'enseignement secondaire. La directive R.R.G.C.S. 12-02-08 fixe et définit les normes de certification. Elle s'adresse aux directeurs généraux des écoles, aux directeurs des études et plus particulièrement aux responsables des examens, aux principaux d'écoles et aux enseignants. Elle fait suite à la directive 12-02-02. En son point 12-02-08-01, elle situe la note de passage de chaque examen à 50 sur 100. En son point 12-02-08-02, la directive prévoit que le certificat de 5e secondaire est décerné aux candidats qui auront

accumulé 18 unités, dont au moins 10, pour des examens portant sur les cours de 5e secondaire et dont la liste sera communiquée en septembre. De plus, parmi les unités obtenues, au moins 2 devront porter sur des examens en langue maternelle de la 5e secondaire. En son point 12-02-08-03, la directive prévoit que pour les examens de langue d'enseignement ou de langue seconde, le candidat devra réussir les deux examens portant sur le même cours, pour rencontrer l'exigence de la réussite obligatoire de ces cours. En son point 12-02-08-04, la directive prévoit que pour les catégories déterminées d'élèves francophones et pour la dernière fois en 1972, le certificat de 4e secondaire sera décerné aux candidats qui auront accumulé 12 unités dont au moins deux pour des examens portant sur la langue d'enseignement et de 4e secondaire et deux autres pour des examens portant sur la langue seconde. Au total, au moins huit des unités accumulées devront porter sur des cours de 4e secondaire dont la liste vous sera également communiquée en septembre. En son point 12-02-08-05, la directive prévoit que le certificat d'enseignement professionnel secondaire «court» est décerné aux candidats qui auront accumulé 15 unités dans les examens de français, de mathématiques, de dessin, de lecture de plan ou de spécialités féminines, de théorie du métier et de travaux pratiques. En son dernier point, soit le 12-02-08-06, la directive indique que les listes d'examens qui parviendront en septembre préciseront le nombre d'unités attribuées à chaque examen et que ces listes feront l'objet d'une directive du Recueil prévue sous la rubrique 12-02-04 «Listes des examens du secondaire». Pour l'année 1971-1972, les unités attribuées pour le français et l'anglais dans le point 12-02-08-07 de la directive a fait l'objet de spécifications particulières dans le sens de leur revalorisation en tant que matières à l'examen.

Au secondaire, il est important de souligner la promotion par matière, c'est-à-dire la possibilité pour chaque élève de passer à un niveau d'étude supérieur pour chacune des matières réussies dans son programme individuel, quels que soient les résultats obtenus dans les autres matières (M.E.Q., 1968, p. 41).

Dans Le règlement numéro 7 du ministère, les articles 37 à 47 inclusivement traitent de la question de l'évaluation des apprentissages au secondaire. On y apprend que chaque cours doit faire l'objet d'un examen, que les examens relèvent de la commission scolaire ou du ministre, etc.

En ce qui concerne les «droits et devoirs» de l'élève par rapport aux examens, on apprend que *«l'élève qui a subi un échec à un examen doit reprendre le cours s'il désire subir de nouveau l'examen»* (p. 17) sauf dans des cas exceptionnels et aux conditions fixées par la commission scolaire. Il est aussi question des préalables : *«L'élève ne peut s'inscrire à un cours qui comporte des préalables que s'il a réussi l'examen portant sur le cours préalable»* (p. 18), à moins que son dossier scolaire ou son expérience ne justifie pareille dispense.

Gestion de la classe

Stratégies de gestion de la classe suggérées

(Conseils au professeur pour organiser sa classe)

Ni au secondaire, ni à l'élémentaire, il n'y a d'indication fournie à l'enseignant pour le guider en vue d'organiser globalement sa classe. Le règlement no. 1, bien loin d'entretenir un conformisme étouffant, amenait au contraire la liberté pour l'enseignant de choisir le type de pédagogie qui lui convient le mieux et ainsi, mettre la responsabilité des décisions pédagogiques entre les mains de ceux qui les appliqueront en classe avec leurs élèves (Hebdo Éducation, vol. 2, no. 16, 27 août 1965, p. 144). Les indications fournies et qui sont mentionnées ailleurs dans la présente grille sont d'ordres didactique et pédagogique. Cela peut aisément se comprendre étant donné l'esprit des programmes-cadres qui est de laisser la plus grande latitude possible à l'enseignant dans l'exercice quotidien de sa profession (Voir les rubriques portant sur le rationnel des programmes-cadres et sur la représentation du rôle de l'enseignant).

On peut toutefois souligner à quel point on insiste pour que la gestion de la classe se fasse de façon «non traditionnelle». Ainsi, le titulaire est invité à faire preuve d'originalité et d'initiative. Dans À propos du règlement, on écrit

que l'intention du règlement no. 7 est de servir de «*cadre souple invitant la commission scolaire, l'école et la classe, à une grande part de créativité et d'innovation*» (p. 4). On écrit également qu'il faut «*élargir la notion d'enseignement en introduisant à l'horaire une variété d'activités, qui permettront de mieux respecter les caractéristiques individuelles des élèves et d'assurer leur progrès continu*» (p. 4). L'enseignant est donc invité à adapter les «*expériences pédagogiques au caractère unique de chaque élève*» (p. 6). On parle aussi de la nécessité de créer un «*environnement éducatif, personnalisant et diversifié qui soit un stimulant pour l'élève et en étroite relation avec son vécu quotidien*» (p. 6).

c- **OBJETS MATÉRIELS :**

Matériel

Matériel nécessaire pour l'implantation du programme (Manuels, guides, audiovisuel)

Dans l'enseignement secondaire polyvalent, il y a un certain nombre de données concernant les ressources didactiques. Il s'agit principalement de l'audiovisuel, de la classe-laboratoire, de la bibliothèque et de tous les «thèques». Ces moyens sont envisagés dans le but d'actualiser la nouvelle théorie de l'acte pédagogique qui repose sur les trois assertions suivantes :

1. Une réforme du système scolaire exige une révision fondamentale des catégories traditionnelles.
2. Une réforme de l'enseignement doit être plus qu'une simple réforme des programmes.
3. Une réforme de l'enseignement doit être avant tout une réforme de l'acte d'enseigner (M.E.Q., 1968, p. 60).

Au primaire, parce qu'enseigner c'est d'abord accepter que les élèves apprennent, il faut que les tables ou les bureaux de travail autour desquels prendront place les équipes, soient munis des matériaux qu'éventuellement ils utiliseront : pierres, plantes, papier, carton, documents historiques et géographiques selon le cas (M.E.Q., 1969, p. 59).

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

Non spécifié.

3. FONDEMENTS DU PROGRAMME

Rationnel

Justification des éléments prescrits

Par rapport au programme dans son ensemble, il est bon de savoir ce qu'on en dit dans L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec (Grégoire, 1987 pp. 87, 88, 89). On précise aux pages indiquées qu'à la différence de tous les programmes précédents, les programmes-cadres, au-delà des réformes administratives structurales et juridiques veulent réaménager de l'intérieur. L'intention clairement affirmée est donc de *«corriger les abus de l'enseignement livresque et stéréotypé»*. Un des objectifs-phares de ces programmes est d'amener les enseignants à être des collaborateurs actifs, en leur offrant des programmes qui soient des «cadres» et des jalons plutôt que des «catalogues». S'agissant des programmes de l'enseignement secondaire, le comité des programmes de l'enseignement secondaire a émis un certain nombre de principes directeurs qui justifient ses recommandations. Ainsi, nous savons que :

1. L'école ne doit plus être considérée comme définitivement engagée dans un tel type particulier de formation mais plutôt située au carrefour de tous les types de formation. Et cette école à la croisée des chemins, c'est l'école polyvalente.
2. Toutes les mesures proposées doivent avoir comme objectif primordial d'assurer à chaque enfant une formation équilibrée en lui permettant de progresser au rythme qui convient le mieux à ses aptitudes et à sa personnalité.

3. Le 20e siècle est considéré comme étant le témoin de la confrontation de deux formes d'humanisme. À savoir l'humanisme littéraire et philosophique, et l'humanisme scientifique et technologique, qu'il faudrait chercher à concilier dans la réorganisation du système d'enseignement.
4. L'école polyvalente est perçue comme l'institution scolaire où chaque élève peut exploiter au maximum ses possibilités personnelles. Cette école implique l'abolition des sections actuelles et le décloisonnement total des cours classique, scientifique, général, commercial, professionnel et autres (M.E.Q., 1968, p. 2).

Le comité a également donné des indications sur la façon de grouper les matières. Il a défini en quelques points l'esprit dans lequel ce groupement devait se faire : pour répondre aux besoins des élèves du secondaire, il faut que leur soit offerte l'occasion d'une certaine formation dans le domaine des langues, dans celui des sciences, dans celui des arts et dans celui de la technique. Il faut également permettre à chaque étudiant de pousser plus avant dans les domaines qui correspondent à ses goûts. Il faut néanmoins prévenir une spécialisation exclusive et prématurée tout en offrant à ceux qui ont un besoin immédiat, un début de spécialisation. À l'ensemble des étudiants, il faudrait assurer l'équilibre des éléments d'une formation à la fois générale et pratique. Il faut cultiver, chez l'étudiant du secondaire, un intérêt et un respect pour les disciplines et les orientations qui ne seront pas l'objet de son choix principal. Au nombre des principes, on précise qu'un avantage du groupement des matières est de favoriser l'équilibre du programme individuel et de faciliter le partage des tâches entre les membres du personnel enseignant. Le dernier principe avancé se rapporte à l'enseignement des sciences religieuses. Cet enseignement ne devrait pas être considéré uniquement sous l'angle des connaissances à acquérir, mais bien aussi comme un message à approfondir en tant que chrétien. Quant à l'engagement libre, on prévoit qu'il s'établisse au niveau de la pastorale, tant pour les élèves que pour les professeurs.

Le comité a donné quelques indications se rapportant à la notion de programme institutionnel et de programme individuel. À ce sujet, sept points sont indiqués :

1. Dans l'école polyvalente, il y a deux types de programmation.
2. Le programme institutionnel doit être défini comme l'éventail des cours de base et des cours à option qu'une école polyvalente offre à sa clientèle.
3. Cet éventail est plus ou moins large en fonction des besoins du milieu sociologique, économique et démographique où rayonne chaque école polyvalente.
4. Les programmes individuels sont l'ensemble des cours obligatoires et facultatifs que chaque élève prend dans le programme institutionnel de son école polyvalente. Ces cours répondent à ses talents, à sa personnalité et à son orientation ultérieure.
5. Le programme institutionnel polyvalent comporte deux types de cours : des cours de base et des cours à option. Les cours de base favorisent la formation générale de l'étudiant en tant que personne. Quant aux cours à option, ils favorisent la formation particulière de l'élève en fonction de ses aptitudes et de son orientation.
6. La formation générale comprend la langue maternelle, la langue seconde officielle, les mathématiques, l'initiation aux sciences exactes, les arts et les techniques.
7. La formation particulière requiert l'étude de toute matière dont l'étudiant a besoin en raison de son orientation propre.

La Commission a aussi donné quelques indications au sujet des notions de voies et de rythmes.

Ces indications tiennent en 9 points :

1. La polyvalence telle que proposée par le règlement no. 1 tient compte du rythme d'apprentissage, de la capacité d'assimilation de chaque élève, de ses aptitudes et de ses goûts.

2. Le rythme est défini comme l'adaptation du programme à la vitesse de l'élève. C'est ainsi qu'un élève, dit rapide, est supposé achever le programme du cours secondaire en quatre années, l'élève moyen en cinq années, l'élève lent en six années.
3. La voie se définit comme l'adaptation du programme à la capacité d'approfondissement de l'élève dans une matière donnée. Ainsi, il y a trois voies qui vont être définies dans les lignes suivantes.
4. La voie régulière comprend un ensemble de notions. La compréhension et l'application de celles-ci conviennent à la grande majorité des élèves ayant un niveau donné. Les notions en question se rapportent aux objectifs généraux et essentiels de la matière.
5. La voie enrichie, n'ajoute rien aux objectifs majeurs; mais elle inclut des activités spécifiques supposées favoriser les notions du programme, soit en permettant de les approfondir, soit en permettant d'explorer leurs différents aspects.
6. La voie allégée consiste à délaisser quelques-uns des objectifs les plus difficiles de la voie régulière, pour mettre l'accent sur les notions maîtresses; à donner à l'étude de la matière une allure pratique pour rendre celle-ci accessible aux élèves les moins doués.
7. L'horaire institutionnel doit occuper plus de temps que l'horaire individuel.
8. Il y a nécessité de définir des normes pour la détermination de la durée de l'horaire institutionnel et de l'horaire individuel. L'horaire institutionnel doit être flexible. Cela signifie qu'au Ministère on ne dessine que les grandes lignes, alors que les autorités locales ont la latitude d'appliquer les principes de confection des horaires, en tenant compte des conditions particulières du milieu.
9. Le module, qui est la plus petite unité-horaire du programme institutionnel, a une durée de 15 minutes.

Le comité des programmes a également indiqué les conditions d'approbation d'un projet d'établissement. Ces conditions sont les suivantes :

1. Le projet doit être élaboré par un atelier pédagogique.
2. À cet atelier pédagogique, doivent participer des administrateurs scolaires, des professeurs et des parents.
3. Lors du travail en équipe dans les ateliers pédagogiques, les participants doivent se poser les deux questions suivantes : Dans quels domaines et secteurs y a-t-il nécessité d'une participation? Qui doit participer dans chacun de ces domaines et jusqu'où va la participation?
4. Les administrateurs scolaires doivent relever le défi que constitue l'implantation de nouvelles structures scolaires.

Le comité des programmes a également formulé quelques recommandations générales se rapportant aux programmes. Il estime que les programmes officiels doivent être comme des cadres et non comme des recettes. Les programmes doivent répondre aux trois questions principales de l'enseignant : Pourquoi? Comment? Quoi?, c'est-à-dire comprendre trois parties : les objectifs, la didactique et le contenu, et s'inspirer des principes de la taxonomie. Le comité des programmes estime que les voies d'une même matière se distinguent par le degré d'approfondissement et non d'accélération; qu'on ne doit créer des voies que pour des cours de base, que les programmes doivent se répartir sur un nombre d'années afin que tout élève puisse se recycler à l'occasion d'une modification majeure de son orientation; que la répartition du temps doit être aménagée de façon à consacrer au français et aux mathématiques un temps suffisant; que l'horaire individuel doit être suffisamment aéré pour permettre des périodes de détente; que l'horaire institutionnel doit être organisé de façon à favoriser les activités para-scolaires et péri-scolaires; que le mandat des ateliers pédagogiques doit être précisé et que ces derniers doivent recevoir les services dont ils ont besoin; avoir l'encouragement et les appuis auxquels ils ont droit; que l'on doit continuer à publier les programmes en fascicules, en tenant compte des subdivisions de texte mentionnées dans la recommandation no. 1; que la partie didactique de chaque programme doit appliquer à la matière les données les plus récentes de la psychologie génétique,

de l'épistémologie et de la pédagogie expérimentale; que la partie didactique de chaque programme doit donner des indications sur les moyens à prendre pour évaluer le rendement des élèves, diagnostiquer leurs difficultés et les corriger; que la partie didactique de chaque programme doit faire des suggestions sur les méthodes, les techniques et les procédés susceptibles d'améliorer l'enseignement de la matière, particulièrement les moyens audiovisuels, les laboratoires et les bibliothèques; que les programmes, les manuels et le matériel didactique en vigueur doivent faire l'objet d'une constante révision; que les nouveaux programmes doivent être élaborés selon une méthode efficace; qu'avant d'être généralisé, un programme doit être pédagogiquement valide.

Concernant les matières au programme au secondaire, le comité, dans sa conclusion sur les matières au programme, affirme la nécessité d'assurer un juste équilibre entre les matières obligatoires et les matières facultatives, et cela tout au long du cours secondaire. Les matières dites de chevauchement entre l'élémentaire et le secondaire doivent s'appliquer surtout à la formation générale; celles qui chevauchent le secondaire et le collégial devraient, dit le comité, s'appliquer surtout à la semi-spécialisation.

Représentations façonnant l'idéologie du programme

Représentation des valeurs privilégiées

(Énoncés et définitions de valeur)

L'idéologie du programme repose sur les valeurs suivantes (pour ce qui est du primaire en tout cas) :

1. Les valeurs reliées aux données psychologiques de base de l'enfant de 6 à 12 ans et qui peuvent se résumer en deux points : a) le besoin de sécurité, de joie, d'affection; b) le désir d'être considéré comme une personne.
2. Les valeurs devant pouvoir se manifester chez chaque individu telles que la capacité d'observation, d'attention, de réflexion, le pouvoir créateur, en un mot la disponibilité de soi.

3. Les valeurs liées à l'évolution de la société québécoise, à savoir un idéal de société industrialisée hautement technique; progressivement plus culturelle; pluraliste aux plans linguistique et religieux; authentique et résolument tournée vers le progrès scientifique sous toutes ses formes (M.E.Q., 1968, p. 78).

Représentation de la société proposée

Dans les programmes-cadres, il est fait mention de la nécessité, pour les concepteurs de programmes, de tenir compte de l'évolution de la société québécoise, considérée comme industrialisée et hautement technique, progressivement plus culturelle, pluraliste de langue et de confession religieuse, typiquement québécoise, influencée par le progrès scientifique sous toutes ses formes (Le service d'information du ministère de l'Éducation, septembre 1969, p. 78).

Représentation de l'homme éduqué

Les traits de la société actuelle, dit-on, commandent à l'élève d'aujourd'hui, travailleur de demain, de faire l'apprentissage de connaissances spécifiques et l'apprentissage d'habitudes de vie personnelle et communautaire. La société culturelle attend des citoyens capables de s'exprimer dans la littérature, la musique, les arts plastiques, le théâtre et les chants folkloriques, le cinéma et les moyens audiovisuels de communication.

Représentation de l'enfance

La représentation de l'enfant, proposée dans le premier chapitre de l'école élémentaire renouvelée, est inspirée des théories de la psychologie de Maslow et sur les données de certaines études menées par Piaget, Gesell, Gouin-Décarie montrant des caractéristiques de l'enfant selon divers points de vue. L'enfant est considéré comme un être en qui sommeillent des puissances latentes dont la connaissance aide considérablement l'enseignant à concevoir et à employer des méthodes qui font appel à des schèmes caractéristiques de tel

ou tel âge (M.E.Q., 1969, p. 15). Chez l'enfant de 6 à 12 ans, l'actualisation du moi se réfère à l'activité créatrice qui se manifeste sur les plans physique, intellectuel, affectif, moral, spirituel et social (M.E.Q., École élémentaire renouvelée, p. 17) par des traits caractéristiques. En effet d'après Gesell, les âges pairs 6, 8, 10, 12 se caractériseraient par une poussée créatrice tandis qu'une stabilité relative dominerait les âges impairs, compris entre 6 et 12 ans à savoir 7, 9 et 11 ans.

Représentation du rôle du professeur

Dans le programme-cadre, il s'agit de faire de l'enseignant un collaborateur actif en lui offrant des programmes qui soient des cadres et non des catalogues. L'esprit des programmes est de permettre aux enseignants d'exercer leur initiative personnelle et leur créativité, autant en ce qui concerne le contenu que les méthodologies. De façon plus précise, on signale que l'enseignant devant collaborer à la réalisation de l'objectif général poursuivi par l'enfant à savoir maîtriser le plus grand nombre de moyens d'expression doit devenir à la fois : l'animateur sur le plan de la vie physique de l'enfant, l'éveilleur sur le plan de sa vie intellectuelle, l'adulte sur le plan de sa vie émotive, le témoin sur le plan de sa vie morale et religieuse, le citoyen sur le plan de sa vie sociale. Ces rôles de l'enseignant n'insistent guère sur une polyvalence encyclopédique mais sur une prise de conscience de la grandeur et de la signification de la fonction éducative (Le service d'information du ministère de l'Éducation, septembre 1969). Avec le règlement no. 1, les maîtres étaient appelés à assumer une grande responsabilité dans les réformes pédagogiques. De même, avec les changements proposés, les professeurs devront modifier leur «comportement traditionnel» et travailler en équipe. Dans l'école élémentaire renouvelée (1968), on parle du rôle des enseignants, en disant qu'ils ne font plus simplement dispenser le savoir, ils sont là pour éveiller l'esprit des élèves et les guider.

Représentation de l'apprentissage

À ce sujet, on a même parlé du renouveau du concept d'apprentissage; et c'est le psychologue Gerald Noelting qui précisait qu'*«aucune réforme pédagogique au secondaire, qu'il s'agisse de décloisonnement ou de système à options, ne peut se faire sans un renouveau du concept d'apprentissage»* (M.E.Q., 1968, p. 88). Dans son exposé, l'accent a été mis sur la nécessité de recourir à la participation de l'apprenant qu'est l'enfant lors du processus d'apprentissage. On y privilégiait la leçon de découverte dirigée qui comporte quatre moments :

1. Poser la question;
2. Accumuler des faits;
3. Découvrir la loi;
4. Formuler la loi et la vérifier.

Le Comité des programmes a également émis quelques indications relatives à la théorie de l'apprentissage, à la didactique nouvelle et à l'acte pédagogique. Ces indications tiennent en huit points :

1. Le manque de motivation chez les élèves du secondaire est dû au fait qu'ils ne se sentent pas intéressés par le sujet de la leçon qui reste étrangère à leurs préoccupations et ne correspond pas à leur niveau cognitif actuel.
2. Le Comité prend à son compte les découvertes de Piaget et rappelle que l'apprentissage se fait à partir de l'ancien, du connu, du personnel, etc.
3. Parlant des méthodes actives, il ne faudrait pas oublier que l'activité de l'élève dont il est ici question doit être orientée par le maître selon certains cheminements possibles déterminés.
4. Des chercheurs de l'Université Laval voient quatre moments dans une leçon de découverte dirigée : poser la question, accumuler les faits, découvrir la loi, formuler la loi et la vérifier.
5. La création d'un langage nouveau et même d'une attitude pédagogique nouvelle s'imposent; il s'agit de réaliser de façon concrète que l'on est entré dans la civilisation de l'image.

6. À propos de la nouveauté d'un acte pédagogique, il faut intégrer le fait fondamental que l'audiovisuel est un support important mais qui ne fait pas à lui tout seul la nouveauté.
7. Le renouveau pédagogique doit aller de pair avec le renouvellement de la didactique qui ne peut s'opérer sans la révision complète du mode de communication du savoir. La didactique nouvelle doit accorder plus d'importance à l'apprentissage (élève) qu'à l'enseignement (professeur) et elle doit déborder le cadre des connaissances et s'appliquer davantage au développement de l'intelligence.
8. Il faut éviter le monolithisme du sphinx en procédant périodiquement à une révision et à une correction des programmes d'études (M.E.Q., 1968, p. 13).

Comme on le voit, ce dernier point réfère à l'aspect dynamique des contenus d'apprentissage. Dans l'école élémentaire renouvelée, on indique que l'apprentissage réel consiste moins à emmagasiner des connaissances et à mémoriser des textes, qu'à engager la personne entière dans l'acte d'apprendre. Apprendre est un acte d'intelligence résultant d'un certain nombre d'opérations qui sont des actions effectives qui ont été par la suite intériorisées.

4. NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

À propos des programmes-cadres, il semble important de signaler que, du point de vue de la présentation formelle et partant du point de vue de celui des contenus, la période allant de 1969 à 1979 marque un tournant dans l'élaboration des programmes. En effet, avec l'avènement des programmes-cadres, on assiste à une systématisation de l'élaboration des programmes par matière. Avant la période des programmes-cadres, les programmes s'élaboraient de façon plutôt globale, c'est-à-dire qu'ils se rapportaient aux différents degrés

couverts par le programme. L'évolution des matières dans les différents degrés d'un ordre d'enseignement donné était clairement présentée. On pouvait assez facilement percevoir l'importance accordée à chaque matière au fur et à mesure de l'élévation du niveau des élèves. Avec les programmes-cadres, la matière devient l'élément de base lors du processus de formation. C'est ainsi qu'on voit apparaître, pour la première fois, l'idée de promotion par rapport à une matière et non de façon globale (M.E.Q., 1968, p. 41).

5. BIBLIOGRAPHIE

Grégoire, Réginald. (1987). L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec.

Gouvernement du Québec. Service général des communications du Ministère de l'Éducation. (1971-1975). À propos du règlement.

Gouvernement du Québec. (1966). L'école coopérative : Polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le réglement no. 1 du ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1979). Les activités à la maternelle. Sciences.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1976). Arts, expression musicale à l'élémentaire. Guide pédagogique, découverte des sons.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1976). Programme d'études des écoles secondaires. Sciences, Chimie.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1975). Les activités à la maternelle. Vers l'éveil spirituel et l'éducation de la foi des touts petits (4 - 5 ans).

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1974). Mathématique à l'élémentaire. Fascicule A. Description générale du programme-cadre.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1974). Programme d'études des écoles élémentaires. Langues et littératures, programme-cadre de français.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1973). Diverses approches dans l'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Cahier no. 3.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1972). Guide d'implantation des activités de mouvements (sports, plein air, expression corporelle). Section I. Travail en fonction d'équipements fixes.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1972). Guide d'implantation des activités de mouvements (sports, plein air, expression corporelle). Section IV. Travail en fonction de rythmes variés.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1971). Programme d'études des écoles secondaires. Arts, Expression dramatique.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1971). Règlement numéro 7.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1970). Bulletin officiel.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1970). Programme d'études des écoles élémentaires. La mathématique à l'élémentaire. Programme-cadre.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1970). Programme d'études des écoles élémentaires. Sciences et Mathématiques, Sciences de la nature.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1969). L'école élémentaire renouvelée. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1968). Décloisonnement des cours de l'école secondaire. Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire. Troisième édition.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1968). Les activités à la maternelle. Éveil musical.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1968). Principes de l'éducation préscolaire.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1968). Programme d'études des écoles secondaires. Langues et littératures, Français 50.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1967). Programme d'études des écoles secondaires. Biologie, Physique, Chimie.

Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation. (1967). Programme d'études des écoles secondaires. Français.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1967). Programme d'études des écoles secondaires. Histoire.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1967). Programme d'études des écoles secondaires. Religion.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1967). Service de l'Éducation préscolaire. Arts plastiques.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1961). Programme d'études des écoles secondaires. Hygiène.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1968). Direction générale de l'élémentaire et du secondaire, Rapport du Comité des Programmes et de l'Enseignement secondaire.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1963). Rapport Parent. Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

Ministère de l'Éducation. Service d'information. Hebdo Éducation.

GRILLE D'ANALYSE GLOBALE
NOUVEAUX-PROGRAMMES
1979*

I. PLANIFICATION DU PROGRAMME

Instances ayant participé à l'élaboration du programme

C'est le ministère de l'Éducation qui est le principal maître d'oeuvre des nouveaux programmes, par l'intermédiaire des spécialistes de la conception de programmes, de l'évaluation et du matériel didactique. Les partenaires gouvernementaux, tels que décrits dans le Guide d'élaboration des programmes sont : la Direction des programmes, la Direction de l'Évaluation pédagogique, la Direction du matériel didactique, la Direction générale des Réseaux, le Service de la recherche et de l'expérimentation pédagogique, le Service de la formation des personnels scolaires, le Service de l'Adaptation scolaire, le Groupe interministériel des programmes et des examens, la Direction générale du développement pédagogique, les Commissions scolaires, les associations diverses et les organismes extérieurs au secteur primaire et au secteur secondaire.

Les membres de la communauté scolaire sont donc aussi impliqués, professeurs, commissions scolaires, etc.

En plus de ces principaux intéressés, les «citoyens ordinaires» issus d'associations diverses, membres de communautés linguistiques dominantes, etc. pourront participer à l'élaboration des programmes et ce, à différents niveaux, selon des règles établies par le Ministère. Ces règles de participation sont présentées dans le document Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, du ministère de l'Éducation.

D'autre part, les commissions scolaires peuvent même développer des programmes locaux, pour le cas où les programmes du Ministère ne pourraient répondre à tous les besoins.

---

* Les programmes-cadres ont été publiés par le ministère de l'Éducation à partir de 1979

Nature des processus de planification
(Étapes utilisées)

Il semble que ce soit à la suite d'un certain nombre de plaintes que le Ministère ait entrepris une révision des programmes-cadres. Le «Livre vert» du MEQ est très explicite à ce sujet. On peut y lire qu'à cette époque *«les gens disent que l'expérimentation généralisée et permanente, l'absence de programme précis et d'évaluation du progrès de l'élève ont fait de l'enseignement une vaste improvisation au détriment de l'acquisition quelque peu ordonnée des connaissances (...)»*. Bref, beaucoup de parents et d'éducateurs estiment que les écoles n'ont pas de projet pédagogique cohérent et que la formation des enfants s'en va à «vau-l'eau». Les principaux problèmes sont : les abandons scolaires, l'insatisfaction des parents, les rapports impersonnels à l'école et les problèmes d'encadrement.

Les programmes-cadres étaient très généraux et laissaient aux commissions scolaires le soin de développer des programmes institutionnels pour les compléter. Cela avait comme conséquence première de créer un climat d'incertitude dans le système scolaire et rendait presque impossible une homogénéité (minimale) de l'enseignement dispensé à la grandeur de la province. Selon ce que l'on peut lire dans le «Livre orange» : *«C'est pourquoi le ministère, sensible à ces doléances, entend donner aux programmes d'études une nouvelle orientation en vue de combler les lacunes observées. Cette orientation visera non seulement à ce que les programmes répondent le mieux possible aux besoins actuels des personnes et de notre collectivité québécoise, mais aussi à ce qu'ils aient une plus grande précision, ce qui en fera des moyens privilégiés dans le développement des projets éducatifs»* (p. 88).

Le «Livre vert» sur l'enseignement primaire et secondaire, lancé par le Ministère en 1977, a donc servi d'instrument de discussion et de consultation pour la réforme des programmes. À la lumière de ces discussions, le document Énoncé de politique et plan d'action, communément appelé «Livre orange» a été publié. Il constitue *«un recueil des décisions du gouvernement»* (p. 12).

Pour assurer une cohérence dans le développement des nouveaux programmes, le Ministère a lancé, en 1981, le Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques. L'intention du Ministère était de :

«1) Élaborer un processus de développement de programmes qui soit connu des parties impliquées : d'une part, les spécialistes de la conception des programmes, de l'évaluation et du matériel didactique du Ministère et, d'autre part, la communauté scolaire.

2) Permettre aux membres de la communauté scolaire de participer à l'élaboration des programmes et d'être ainsi mieux en mesure de faciliter à l'élève la réalisation des apprentissages et l'atteinte des objectifs des programmes.

3) Permettre aux usagers d'enrichir ou de compléter les programmes du Ministère selon les besoins locaux tout en respectant les contenus et les objectifs de base minima.

4) Permettre aux éditeurs de manuels scolaires et aux producteurs de matériel didactique de reconnaître les implications des programmes sur leurs ouvrages» (p. 8).

Ce cadre d'élaboration prévoit donc la nature des consultations et de la participation du milieu (analyse des besoins), la composition et les règles de fonctionnement des différents comités appelés à participer à l'élaboration des programmes, les responsabilités de chacun des partenaires impliqués, y compris celles du Ministère, une planification des travaux selon un échéancier déterminé, etc.

Une fois les programmes et les guides pédagogiques élaborés et approuvés, la Commission scolaire a la responsabilité d'élaborer un projet éducatif, nécessaire pour l'atteinte des objectifs, *«pour franchir le pas qui va de la théorie à la pratique immédiate dans le cadre d'un projet éducatif. Il faut que les agents locaux d'éducation remplissent trois conditions; qu'ils prennent à leur propre compte ces finalités et objectifs, qu'ils en fassent leur préoccupation comme en pénètrent concrètement la réalité scolaire quotidienne»* (Le «Livre orange», p. 34).

Même une fois «adoptés» les programmes pourront faire l'objet de révision plus ou moins substantielles. Le Régime pédagogique de 1981 prévoyait que «*Toute commission scolaire a, en tout temps, la possibilité d'acheminer au Ministère des avis relatifs à la qualité du programme. (...) Il va de soi que les enseignants, premiers utilisateurs du programme sont au coeur du processus d'évaluation du programme*» (pp. 19-20).

Une commission scolaire a aussi la possibilité de compléter les nouveaux programmes en élaborant des objectifs qui répondent mieux à ses besoins, à condition qu'ils soient adoptés par le ministère et, s'il y a lieu, par les comités catholique ou protestant.

Adoption et entrée en vigueur du programme

Une fois développés, certains programmes «*comportant des caractéristiques qu'il faut absolument vérifier systématiquement dans certaines écoles*» pourront, en accord avec les commissions scolaires et le personnel impliqué, faire l'objet d'une mise à l'essai. L'implantation des nouveaux programmes devrait s'étendre sur quelques années.

Cela dit, le «Livre orange» présentait ainsi le processus d'adoption des nouveaux programmes : «*Au cours de la présente année, le Ministère déterminera les objectifs généraux de formation au préscolaire et pour chaque cycle du primaire. En septembre 1979, la plupart des programmes du primaire auront été révisés, au moins de façon préliminaire. La plupart des guides pédagogiques en rapport avec ces programmes seront également achevés, les autres suivront de près*» (p. 91).

Au cours de la même année, les objectifs généraux de formation du secondaire et de chacun de ses deux cycles auront été déterminés. D'ici janvier 1980, les programmes et les guides pédagogiques pour la formation générale au premier cycle seront également achevés. On mettra particulièrement l'accent sur les programmes et les guides pédagogiques de premier secondaire, de même que sur les programmes et les autres disciplines dont l'enseignement ne commence pas en première année du secondaire.

Les programmes de niveau secondaire qui le nécessitent seront révisés pour juin 1980. Quant aux programmes d'enseignement professionnel, l'adoption éventuelle d'une politique générale de formation professionnelle pourra influencer leur révision et justifier des échéances plus tardives» (p. 91).

En détail, les dates d'application pour le secondaire sont les suivantes :

Identification du programme	Date d'application facultative	Date d'application obligatoire
Cours obligatoires		
Français, langue maternelle		
1ère secondaire	81-07	82-07
2e secondaire	81-07	83-07
3e secondaire	81-07	84-07
4e secondaire	81-07	85-07
5e secondaire	81-07	86-07
Mathématique		
1ère secondaire	82-07	83-07
2e secondaire	82-07	84-07
3e secondaire	82-07	85-07
4e secondaire	82-07	86-07
5e secondaire	82-07	87-07
Géographie générale (1ère secondaire)	82-07	83-07
Géographie du Québec et du Canada (3e secondaire)	82-07	84-07
Anglais langue seconde 1er cycle		
1ère secondaire	82-07	83-07
2e secondaire	83-07	84-07
3e secondaire	85-07	86-07
4e secondaire	85-07	87-07
5e secondaire	85-07	88-07
Enseignement moral et religieux catholique 1ère secondaire	82-07	83-07
2e secondaire	83-07	84-07
3e secondaire	85-07	86-07
4e secondaire	87-07	88-07
5e secondaire	89-07	91-07
Formation morale		
1er cycle	82-07	83-07
2e cycle	-------	86-07
Formation personnelle et sociale		
1ère secondaire	84-07	86-07
3e, 4e et 5e secondaires	83-07	86-07
Éducation physique		
1ère secondaire	82-07	83-07
2e, 3e et 4e secondaires	82-07	85-07
5e secondaire	82-07	86-07
Art dramatique		
1ère secondaire	83-07	84-07
2e secondaire	83-07	85-07
Arts plastiques		
1ère secondaire	82-07	83-07
2e secondaire	82-07	84-07

Danse 1ère secondaire 2e secondaire	82-07 82-07	83-07 84-07
Musique 1ère secondaire 2e secondaire	82-07 82-07	83-07 84-07
Écologie 1ère secondaire	82-07	83-07
Économie familiale 2e secondaire	82-07	83-07
Sciences physiques (Environnement physique) version révisée 2e secondaire	83-07	87-07
Éducation au choix de carrière 3e secondaire 4e secondaire 5e secondaire	82-07 82-07 82-07	84-07 85-07 86-07
Biologie humaine 3e secondaire	83-07	84-07
Initiation à la technologie 3e secondaire	82-07	84-07
Histoire générale 2e secondaire	82-07	83-07
Histoire du Québec et du Canada 4e secondaire	82-07	84-07
Sciences physiques 4e secondaire	86-07	89-07
Sciences physiques	88-07	89-07
Éducation économique	82-07	83-07
Cours à option		
Éducation au choix de carrière 1ère et 2e secondaires	82-07	83-07
Éducation manuelle et technique programme 1 (1ère et 2e secondaires)	———	88-07
Éducation manuelle et technique programme 2 (1ère et 2e secondaires)	87-07	88-07
Éducation manuelle et technique programme 3 (1ère et 2e secondaires)	———	89-07
Latin 1ère secondaire 2e secondaire 3e secondaire	82-07 82-07 82-07	83-07 84-07 85-07
Art dramatique 3e secondaire 4e secondaire 5e secondaire	83-07 83-07 83-07	86-07 87-07 88-07
Arts plastiques 3e secondaire 4e secondaire 5e secondaire	82-07 83-07 82-07	85-07 86-07 87-07
Danse 3e secondaire 4e secondaire 5e secondaire	82-07 82-07 82-07	85-07 86-07 87-07

Musique		
3e secondaire	82-07	86-07
4e secondaire	82-07	86-07
5e secondaire	82-07	87-07
Économie familiale		
4e et 5e secondaires	83-07	85-07
Français		
4e et 5e secondaires	86-07	87-07
Mathématique		
4e secondaire	82-07	86-07
5e secondaire	82-07	87-07
Géographie		
4e secondaire	86-07	87-07
Introduction à la science de l'informatique		
4e et 5e secondaires	83-07	84-07
Géologie		
4e et 5e secondaires	84-07	85-07
Biologie générale		
4e et 5e secondaires	85-07	87-07
Géographie		
5e secondaire	86-07	87-07
Physique		
5e secondaire	89-07	90-07
Chimie		
5e secondaire	89-07	90-07
Histoire		
5e secondaire	87-07	88-07

Note : Dans le tableau précédent ont été retranchées les matières suivantes : l'enseignement religieux protestant, le secteur professionnel ainsi que les programmes pour l'enfance inadaptée.

2. COMPOSANTES DES PROGRAMMES

A- OBJETS SOCIAUX :

Statut des principaux acteurs

Personnel enseignant

(Qualification, durée de présence, régime pédagogique, jours d'enseignement/année)

On ne trouve rien sur la qualification des enseignants dans les programmes, pas plus que dans les différents textes entourant les programmes. En fait, cela ne fait pas vraiment problème à cette époque puisque la formation des

maîtres dans les universités ne fait que commencer. Les enseignants sont donc détenteurs de brevet d'enseignement ou, pour les plus jeunes, détenteurs de baccalauréat.

Quant au calendrier scolaire, le «Livre vert» proposait en 1977, une année scolaire de 200 jours dont au moins 190 jours consacrés à l'enseignement. Il est intéressant de souligner que le «Livre orange», deux années plus tard, est «revenu» à un calendrier scolaire de 200 jours dont au moins 180 consacrés à l'enseignement, quel que soit le niveau. Il est cependant clairement souligné que le Ministère a l'intention de s'assurer que le minimum de 180 jours sera respecté.

Quelques autres différences sont à noter : le régime pédagogique de 1981 prévoyait au primaire, une semaine de 23 heures, et au préscolaire, une semaine de 11h30 minutes, alors que le régime pédagogique de 1990 prévoyait une semaine de 23h30 au primaire et de 11h45 minutes au préscolaire.

Quant au secondaire, le régime pédagogique de 1981 et celui de 1990 prévoient que la semaine comporterait un minimum de 25 heures d'activités consacrées aux services éducatifs. «*Les activités relatives aux services complémentaires peuvent être organisées durant ou au-delà de ce temps*» (Régime pédagogique, 1981, p. 577).

Pour tous les niveaux, «*les jours suivants sont des jours de congé :*

1° Le samedi et le dimanche;
2° le 1er juillet;
3° le premier lundi de septembre;
4° les 24, 25 et 26 septembre;
5° les 31 décembre, 1er et 2 janvier;
6° le Vendredi saint;
7° le lundi de Pâques;
8° le 24 juin» (Régime pédagogique, 1990, p. 571).

Clientèle scolaire

(Âge, sexe des enfants, nombre moyen d'enfants par classe)

En ce qui concerne l'âge d'admission des élèves à l'école, d'une façon générale la condition d'admission à la maternelle est d'avoir 5 ans avant le premier octobre de l'année en cours. Pour les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et de milieu économiquement faible, on organise l'éducation préscolaire dès l'âge de 4 ans.

Pour être admis à l'école primaire, la condition est seulement d'avoir 6 ans avant le 1er octobre de l'année en cours.

Normalement, le passage du primaire au secondaire s'effectue à l'âge de 12 ans, c'est-à-dire après les 6 années du primaire. Les élèves qui ont passé 7 années au primaire doivent obligatoirement passer au secondaire, c'est-à-dire vers l'âge de 13 ans. Enfin, le passage peut, exceptionnellement, s'effectuer à l'âge de 11 ans, «*si l'élève a atteint les objectifs des programmes d'études du primaire et a acquis suffisamment de maturité affective et sociale*» (Régime pédagogique, 1990, p. 577).

Le «Livre vert» prévoyait également quelque chose de nouveau dans le système scolaire québécois, c'est-à-dire que «*la fréquentation scolaire obligatoire pourrait être prolongée jusqu'à l'âge de seize ans révolus*» (p. 108).

B- <u>OBJETS CULTURELS</u> :

<u>Finalités</u>

Finalités, buts et objectifs visés

Concernant les finalités des nouveaux programmes et du système scolaire à cette époque, on trouve toutes les informations dans le fameux «Livre orange» du ministère qui, comme nous l'avons déjà souligné, constitue «*un recueil des décisions du gouvernement*» (p. 12).

D'abord, à propos des finalités du système d'éducation, on écrit que :

«*<u>Développement de la personne</u>*

L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses

dimensions : la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion.

L'éducation au Québec veut favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personnalité créatrice.

L'éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance.

L'éducation au Québec considère la personne comme un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière.

Accès à l'enseignement

L'éducation au Québec veut être accessible à tous. Le gouvernement, en accord avec la Charte internationale des droits de l'homme, la charte québécoise des droits et libertés de la personne et la déclaration des droits de l'enfant, entend respecter la dignité et l'égalité des personnes en rendant l'éducation toujours plus accessible et en fournissant à tous la chance d'atteindre leur plein épanouissement.

L'école doit, par son organisation pédagogique et ses démarches éducatives, aider à la formation de l'individu et du citoyen dans la plus grande égalité des chances possibles. Mais toute l'éducation ne se fait pas à l'école. L'égalité des chances est assurée lorsque la possibilité est offerte à l'individu de se former de diverses manières et en divers lieux tout au long de sa vie» (p. 26).

Compte tenu des finalités déjà exprimées pour le système d'éducation tout entier, les finalités de l'école sont :

- *Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen.*

2.3.2 *Cette orientation de l'éducation à l'école doit être précisée pour le préscolaire, le primaire et le secondaire. On pourrait la traduire de la manière suivante :*

- *au préscolaire,*
  - *amener l'enfant à développer harmonieusement toutes les ressources de sa personnalité en respectant les valeurs les plus fondamentales de cet âge, en l'introduisant graduellement à la vie dans une société qui déborde sa famille et son voisinage immédiat.*
- *au primaire,*
  - *assurer à l'enfant le développement des apprentissages fondamentaux nécessaires au développement intellectuel, à l'intégration de l'expérience et à l'insertion sociale.*
- *au secondaire,*
  - *permettre à l'adolescent de poursuivre sa formation générale et de s'orienter dans la vie en se situant comme individu qui fait partie d'une collectivité»* (p. 29).

Objectifs de l'éducation préscolaire :

2.3.3 *L'éducation préscolaire se préoccupe avant tout de la croissance personnelle de l'enfant. Elle veut lui apprendre à vivre des expériences d'intégration à la société restreinte qui l'entoure à cet âge. Pour y parvenir, elle propose de l'amener progressivement à :*

- *développer sa capacité d'utiliser un mode de fonctionnement qui lui permette de mieux intégrer ce qu'il vit;*
- *avoir des relations plus riches et plus variées avec son environnement.*

Objectifs de l'éducation au niveau primaire :

2.3.4 *Pour mieux préciser l'orientation de l'éducation à l'école primaire, il convient de distinguer des objectifs qui correspondent à des âges différents chez les enfants des premier et second cycles.*

Premier cycle : de 6 à 9 ans

2.3.5 Le premier cycle est manifestement un cycle d'éveil et d'initiation. Aussi, là plus que partout ailleurs, il convient d'assurer une continuité entre l'apprentissage de l'enfant, sa vie et son milieu. On doit partir de l'expérience et de la créativité de l'enfant pour favoriser graduellement un apprentissage plus systématique; on doit aussi constituer, pour l'enfant, un milieu éducatif apte à assurer la communication réciproque entre la famille et l'école.

2.3.6 Les objectifs du premier cycle, caractérisés par cette orientation, viseront à :

- *développer chez l'enfant plusieurs façons de connaître et de s'exprimer;*
- *permettre à l'enfant d'acquérir des connaissances et des habiletés fondamentales, de déployer ses possibilités corporelles et ainsi d'accroître sa maîtrise sur le réel.*

Second cycle : de 9 à 12 ans

2.3.7 Le second cycle de l'école primaire en est un de consolidation. C'est seulement à la fin de ce cycle, donc à la fin de l'école primaire, qu'on pourra considérer les apprentissages fondamentaux comme des acquisitions plus stables. Les objectifs de ce cycle, qui s'orientent davantage vers l'accroissement des capacités de l'enfant, viseront à :

- *permettre la poursuite de l'acquisition des habiletés de base nécessaires à l'expression de soi;*
- *assurer le progrès continu de l'enfant, par une individualisation de l'apprentissage en même temps que par une intégration des divers champs de connaissances et d'expériences;*
- *favoriser, chez l'enfant, l'éclosion d'un sentiment de compétence et de satisfaction devant le travail accompli.*

Objectifs de l'éducation au niveau secondaire :

2.3.8 L'École secondaire veut, pour une large part, préparer à la vie professionnelle et sociale.

2.3.9 À mesure que les adolescents grandissent, et plus généralement entre 12 et 18 ans, ils prennent conscience de plus en plus des responsabilités qui seront les leurs quand ils auront à décider de leur avenir. Les objectifs de l'éducation à l'école secondaire tiennent compte de ce trait fondamental de l'adolescence (p. 30).

Premier cycle : de 12 à 15 ans

2.3.10 Le premier cycle de l'école secondaire est caractérisé par le développement progressif d'une pensée autonome, rattaché à l'expérience personnelle et sociale. Prenant la relève de l'école primaire, l'école secondaire doit constituer un milieu de vie pour l'adolescent. Ce milieu se forme à partit du groupe-adolescent et prend appui sur des adultes capables de comprendre les jeunes et de dialoguer avec eux.

2.3.11 Les objectifs du premier cycle tiennent compte du fait que l'intelligence des jeunes a atteint un stade de maturité plus grande et, corrélativement, que l'apprentissage dépend étroitement d'une expérience sociale et affective. Ces objectifs peuvent se formuler ainsi :

- *initier les élèves aux multiples domaines de la connaissance et de la technique destinés à assurer leur formation générale.*
- *inculquer des méthodes de travail et une rigueur intellectuelle propres à favoriser le développement progressif d'une pensée autonome;*
- *susciter progressivement les élèves à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres.*

Second cycle : de 15 à 18 ans

2.3.12 Le second cycle de l'école secondaire est orienté vers le développement progressif par l'adolescent de son identité personnelle. Ce cycle prolonge la formation générale amorcée au premier cycle en y introduisant davantage la polyvalence.

2.3.13 Les objectifs du second cycle ont plus d'ampleur que les précédents, car ils tiennent compte du fait que les adolescents sont de plus en plus des participants dans leur propre formation et dans la société.

Les objectifs suivants sont proposés :

- *consolider et approfondir, par un apprentissage plus systématique, les domaines de la connaissance et de la technique;*
- *susciter des engagements personnels, qui accentuent le sens de l'appartenance et suscitent la participation et l'esprit de créativité;*
- *s'employer à accroître chez les jeunes le sens de la responsabilité individuelle et de la responsabilité collective;*
- *favoriser, chez les élèves, la structuration d'une pensée cohérente, tant par les matières à option que par les matières obligatoires;*
- *développer chez les élèves un jugement critique devant les divers courants de pensée qui les sollicitent;*
- *aider les jeunes à trouver un sens à leur vie;*
- *faciliter l'accès à la vie professionnelle future.*

2.3.14 Ainsi, tant les objectifs éducatifs de l'école primaire que ceux de l'école secondaire mettent en oeuvre les finalités de l'éducation en leur donnant plus de consistance. À leur tour, les objectifs de formation expliciteront les valeurs qui sous-tendent ces finalités. Le projet éducatif de l'école identifiera mieux encore ces finalités. Le projet éducatif de l'école identifiera mieux encore ces valeurs en les situant dans l'effort constructif d'une collectivité particulière» (p. 31).

Dans la partie du «Livre orange» consacrée à l'éducation préscolaire, on amène quelques précisions quant aux objectifs de la maternelle. On écrit «*La maternelle aide l'enfant à évoluer plus à l'aise dans un nouveau milieu. Par des activités variées et nombreuses, l'enfant a la possibilité d'explorer, de comparer, d'inventer. La maternelle a ceci de particulier que ses objectifs de formation et d'apprentissage se réalisent à travers le jeu, par des activités intégrées à la vie de l'enfant (...). Il ne s'agit pas d'une préparation immédiate à la première année du primaire, mais d'un cheminement précédant des apprentissages formels*» (p. 122).

On écrit également à propos du programme à la maternelle que «*l'orientation éducative que le ministère entend expliciter se situe dans la tradition du préscolaire où l'enfant se situe au coeur du processus éducatif. Le but de l'éducation préscolaire concerne donc l'enfant et son développement plutôt que sa préparation directe aux apprentissages scolaires. Il faut choisir des objectifs de formation qui visent à faire acquérir à l'enfant les habiletés et les attitudes nécessaires pour le développement harmonieux de sa personne*» (p. 124).

À propos du primaire, on précise également les différences d'objectifs entre le premier et le second cycle du primaire. Ainsi, le premier cycle est un prolongement du préscolaire «*à ce titre il se définit comme un cycle d'éveil des capacités de l'enfant et d'initiation aux principaux champs de formation : histoire, géographie, sciences de la nature, arts, éducation physique, religion et morale. Il assure, toutefois, un apprentissage fondamental de la langue maternelle et des mathématiques*» (p. 128).

Le deuxième cycle est une «*phase d'apprentissage plus formel. C'est pourquoi toutes les matières feront l'objet d'une étude systématique; on élargira les champs de formation et on insistera davantage sur le travail personnel de l'élève*» (p. 128).

«*Au terme de chacune de ces deux étapes (...) l'école évaluera globalement dans quelle mesure les objectifs fixés pour chacun des deux cycles ont été atteints*» (p. 129).

Les objectifs tels qu'on les retrouve dans les régimes pédagogiques de 1981 et 1990 sont en fait une reprise des objectifs énoncés dans le «Livre orange».

Provenance des objectifs
(Sources)

À l'intérieur de chacun des programmes, on retrouve les données expliquant la provenance des objectifs, le «comment» ils ont été conçus. Six facteurs se dégagent de la conception des objectifs, on tient compte : «*des finalités de l'éducation, des besoins et intérêts de l'adolescent, du contenu de la matière concernée, des attentes de la société, de la conception de la matière en question et de la conception de l'apprentissage*» (Programme d'études secondaire en éducation physique, no. 16-3018, pp. 14 à 24).

Le «Livre orange» nous apprend d'autre part que les orientations générales du nouveau programme ainsi que ses contenus tirent leur inspiration de l'évolution des disciplines elles-mêmes et des résultats des recherches psychopédagogiques en même temps que des valeurs généralement admises dans le milieu, des finalités de l'éducation et des objectifs de niveaux ou de cycles tels que définis ci-haut (p. 26 à 31). Il est à noter aussi que la Charte internationale des droits de l'homme, la Charte québécoise des droits et libertés de la personne ainsi que la Déclaration des droits de l'enfant sous-tendent les valeurs et finalités de notre système éducatif.

Formulation des objectifs
(Degré de précision)

Voyons d'abord de quelle manière on conçoit les objectifs : «*(...) les objectifs permettent de se situer dans le temps; ils s'appliquent à des jeunes d'un âge donné, à une étape particulière de leur développement. Ils font connaître, sous tous ses aspects, l'ensemble de l'action éducative à l'école primaire et à l'école secondaire. Les objectifs généraux orientent les objectifs de formation de chaque discipline; les objectifs de formation sont ensuite spécifiés par chaque pro-*

gramme. En suivant cette continuité, il est possible de découvrir le dynamisme et le caractère progressif de l'éducation à l'école» («Livre orange», p. 29).

Les objectifs qui concernent le système éducatif et l'école sont évidemment très larges. Que l'on parle par exemple du désir de *«développer la personne dans toutes ses dimensions»*, ou d'*«assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance»* (p. 26), il s'agit en fait des «principes directeurs» qui serviront de guides à l'élaboration d'objectifs plus précis pour les différentes matières du programme.

La précision s'établit au fur et à mesure qu'on élabore les objectifs intermédiaires. Les objectifs énoncés à l'intérieur du «Livre orange» représentent des lignes directrices, alors que les objectifs généraux des programmes décrivent les intentions éducatives et annoncent les changements souhaités chez l'adolescent. Par exemple, on écrit dans le programme de mathématiques qu'il faut *«favoriser chez l'élève une meilleure connaissance des nombres réels»* (p. 19). Par ailleurs les objectifs terminaux décrivent les résultats anticipés en termes de comportements. On écrit par exemple, encore une fois dans le programme de mathématiques, que l'on doit *«résoudre des problèmes en utilisant des notions ensemblistes* (p. 21). Quant aux objectifs intermédiaires, ils proposent la description de comportements, de résultats permettant de vérifier l'atteinte d'un objectif spécifique. Les verbes utilisés pour formuler les objectifs intermédiaires sont des verbes d'action qui se classent selon une taxonomie précise. Certains visent des connaissances instrumentales, d'autres suggèrent une production de l'apprenant, d'autres vont jusqu'à commander l'engagement, l'assentiment de la personne. Le programme d'enseignement religieux catholique propose par exemple comme objectif, l'acceptation de valeurs : *«Accepter que la fraternité universelle est un gage de bonheur dans sa vie quotidienne»* (p. 39).

Dans une analyse des nouveaux programmes du primaire, Hensler Méhu, Raymond et Elbaz, écrivent à propos des objectifs que *«bien que la présentation soit uniforme dans tous les programmes (objectifs généraux,*

terminaux et intermédiaires) le degré de précision de leur formulation varie considérablement d'un programme à l'autre» (p. 26). Les auteures donnent l'exemple suivant :

«Objectif intermédiaire en Arts-Musique :

Reconnaître et utiliser une structure musicale A-B-A

Objectif intermédiaire en préscolaire :

Reconnaître ses besoins» (p. 26).

Secteurs touchés par les objectifs
(cognitif, affectif, psychomoteur, etc.)

De façon générale, tous les secteurs sont touchés. À lui seul, le «premier objectif» du système d'éducation québécois est très complet, puisque l'on écrit que l'on veut développer l'individu dans toutes ses dimensions : corporelle, intellectuelle et affective.

Centration des objectifs
(Centrés sur l'école, sur le développement de la personne, sur la société)

Les objectifs tels qu'il sont présentés dans le «Livre orange» nous montrent, de façon générale, une centration à la fois sur l'école, sur le développement de la personne et sur la société. Il faut cependant apporter quelques précisions quant à la centration des finalités selon les différents ordres d'enseignement.

Ainsi, les objectifs du préscolaire sont d'abord et presqu'exclusivement centrés sur le développement de la personne. On écrit que le préscolaire se préoccupe avant tout de la croissance personnelle de l'enfant. Il existe, cependant, ce que nous pourrions appeler des «objectifs intermédiaires» qui font évidemment référence à la société. On écrit encore que pour assurer la croissance de l'enfant il faut *«développer sa capacité d'utiliser un mode de fonctionnement qui lui permette de mieux intégrer ce qu'il vit* (et); *avoir des relations plus riches et plus variées avec son environnement»* (p. 30).

Il demeure cependant que l'atteinte de ces objectifs «intermédiaires» ne constitue qu'une étape pour assurer le développement de l'enfant. Ces objectifs intermédiaires sont en fait des moyens utilisés pour arriver à la «finalité ultime» qui demeure le développement de la personne.

Au primaire, malgré que les objectifs soient légèrement différents selon les deux cycles, la centration demeure sensiblement la même; les objectifs sont donc surtout centrés sur le développement de la personne. On écrit, par exemple, que l'on veut poursuivre l'acquisition des connaissances de base nécessaires à l'expression de soi mais qu'ils sont aussi centrés sur l'école, c'est-à-dire que ce sont des apprentissages de culture générale qui préparent à des cycles supérieurs. On parle ainsi d'une intégration de divers champs de connaissances et d'expériences.

Au secondaire, le «Livre orange» présente encore des objectifs différents pour les deux cycles. Au premier cycle, les objectifs sont d'abord centrés sur l'école dans la mesure où on ne vise pas immédiatement la préparation immédiate à une profession. Certains objectifs sont «presque» centrés sur le développement de l'individu comme «*inculquer des méthodes de travail et une rigueur intellectuelle propres à favoriser le développement progressif d'une pensée autonome*» (p. 31). On ne peut cependant pas considérer qu'il s'agit de finalités centrées sur le développement de la personne dans la mesure où elles ne visent pas l'expression de soi, et ne sont pas centrées sur la satisfaction de ses besoins immédiats.

Au deuxième cycle du secondaire, tout en retrouvant une forte centration vers l'école, on introduit cependant des apprentissages orientés vers la vie pratique, dans la mesure où il est possible aux étudiants de se spécialiser immédiatement. Par exemple, on écrit qu'il faut «*faciliter l'accès à la vie professionnelle future*» (p. 31).

Caractère obligatoire ou facultatif des objectifs

Les terminaux sont obligatoires contrairement aux intermédiaires, qui eux, sont à titre indicatif. Ils suggèrent des pistes qui permettront d'atteindre

les objectifs terminaux. Pour certains programmes, comme pour celui de mathématique, on suggère au maître de dépasser le contenu prescrit.

Hensler Méhu, Raymond et Elbaz arrivent à la même conclusion puisqu'elles écrivent que «*dans la majorité des programmes les objectifs généraux et terminaux sont obligatoires et les objectifs intermédiaires sont tous ou presque facultatifs*» (p. 22).

Contenu

Organisation horizontale et verticale

(Organisation des matières par degré)

Avec la parution du «Livre vert», le ministère faisait déjà des propositions de répartition des matières.

Pour l'élémentaire, les matières suivantes se retrouvaient à tous les niveaux[1] : langue maternelle, mathématiques, enseignement moral et religieux, Arts*, Histoire et géographie*, sciences de la nature*, formation personnelle et sociale*, éducation physique.

Pour le secondaire, le «Livre vert» proposait comme organisation le secondaire en deux cycles. Pour le premier cycle, c'est-à-dire les trois premières années, on proposait les matières suivantes : langue maternelle, mathématiques, langue seconde, enseignement moral et religieux et éducation physique. Pour le second cycle on proposait les matières suivantes : initiation à la technologie ou économie familiale, histoire et géographie générales, histoire nationale, géographie nationale, arts et sciences expérimentales.

---

1 Pour les matières marquées d'un astérisque, la matière totale à voir peut être répartie sur les trois années ou être répartie différemment, par exemple sur deux années seulement.

Importance absolue et relative des matières
(Données absolues exprimées en minutes, données relatives exprimées en %)

Le «Livre orange» prévoyait que «*la répartition du temps consacré à l'enseignement de chaque matière est précisée comme étant une durée normalement requise par l'ensemble des élèves et il revient à la commission scolaire et à l'école de déterminer le temps nécessaire à la réalisation des objectifs prévus dans les programmes, ainsi que des objectifs supplémentaires répondant à des besoins locaux. Toutefois cette marge de manoeuvre ne peut entraîner la disparition d'une matière déjà prévue dans la répartition*» (p. 130).

On écrit que plusieurs organismes ont demandé, lors des consultations sur le «Livre vert», que le nombre d'heures dans la répartition des matières soit augmenté pour atteindre les objectifs de formation, «*le Ministère estime devoir rétablir progressivement à 25 heures par semaine le nombre d'heures d'enseignement*» (au primaire) («Livre orange», p. 130).

Les temps prescrits dans le «Livre orange» le sont avec une certaine souplesse, on écrit à ce propos que «*D'une part, pour chaque matière, la commission scolaire peut adapter aux besoins de ses diverses clientèles la partie indicative du programme d'études*» (p. 131).

D'autre part, c'est en vertu du principe d'intégration des matières que le temps accordé à chacune peut changer. Toutefois, le temps minimum d'enseignement de chaque matière doit être respecté et aucune matière obligatoire ne doit disparaître.

Nous ne reprendrons qu'en annexe les temps tels que présentés dans le «Livre orange», puisque ce sont d'abord les temps décrits dans le Régime pédagogique qui s'appliquent. Nous présenterons donc les temps accordés à chacune des matières selon les versions 1981 et 1990 du régime pédagogique.

L'article 43 du régime pédagogique de 1981 prévoyait donc la répartition de la façon suivante :

Matières	Premier cycle h/sem.	Second cycle h/sem.
Langue maternelle (français ou anglais)	7h00 (30%)	7h00 (30%)
Mathématique	5h00 (21%)	4h00 (17%)
Enseignement moral et enseignement religieux	2h00 (9%)	2h00 (9%)
Éducation physique	2h00 (9%)	2h00 (9%)
Art	2h00 (9%)	2h00 (9%)
Histoire, géographie, vie économique et culturelle	2h00 (9%)	2h00 (9%)
Sciences de la nature	1h00 (4%)	1h30 (6%)
Français ou Anglais* langue seconde	2h00 (9%)	2h00 (9%)
Activités manuelles		0h30 (2%)
Total	**23h00**	**23h00**

* Anglais langue seconde n'est offert qu'au 2e cycle.

«*Les objectifs du programme de formation personnelle et sociale doivent être poursuivis dans l'ensemble des activités scolaires et assurés par tout le personnel de l'école, selon les modalités établies par la commission scolaire.*

Le temps et la place consacrés aux cours de langue et de culture d'origine sont déterminés par la commission scolaire en tenant compte du nombre d'élèves intéressés» (p.47).

On précise à l'article 44, à propos de «l'enseignement moral et l'enseignement religieux» dans les écoles reconnues comme catholiques ou protestantes, que les élèves peuvent être exemptés de l'enseignement moral ou religieux si les parents en font la demande. Dans ce cas l'élève doit suivre un programme d'enseignement ou de recherches personnelles.

À propos de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, l'article 46 précise qu'il commence normalement au deuxième cycle du primaire. Sur une, deux ou trois années de second cycle, pourvu que les objectifs obligatoires du programme soient atteints.

Quant à la répartition du secondaire, le régime pédagogique de 1981 prévoyait :

Matières	1ère sec.	2e sec.	3e sec.	4e sec.	5e sec.
Langue maternelle	6 crédits	6 crédits	6 crédits	6 crédits	6 crédits
Mathématique	6 crédits	6 crédits	4 crédits	4 crédits	4 crédits
Géographie générale	4 crédits				
Géographie du Québec et du Canada			4 crédits		
Langue seconde	4 crédits	4 crédits	4 crédits	4 crédits	4 crédits
Enseignement moral et enseignement religieux	2 crédits	2 crédits	2 crédits	2 crédits	2 crédits
Formation personnelle et sociale	1 crédit	1 crédit	1 crédit	1 crédit	1 crédit
Éducation physique	2 crédits	2 crédits	2 crédits	2 crédits	2 crédits
Éducation au choix de carrière	1 crédit	1 crédit	1 crédit	1 crédit	1 crédit
Art	4 crédits	4 crédits			
Écologie	4 crédits				
Économie familiale		4 crédits			
Histoire générale		4 crédits			
Biologie			4 crédits		
Initiation à la technologie			4 crédits		
Science (chimie ou physique)				4 crédits	
Éducation économique					5 crédits
Latin		Optionnel	Optionnel		
Sciences physiques		Optionnel	Optionnel		
Art			Optionnel		
Cours local			Optionnel		

Note : On ne peut calculer l'importance relative des matières puisque le total n'est pas le même pour chaque année.

On voit que l'importance de chaque matière est exprimée en nombre de crédits. Un crédit égale normalement 25 heures d'activités. Cette prescription est toutefois flexible; l'article 26 du régime pédagogique prévoit en effet que : *«la commission scolaire peut répartir différemment ce temps à la condition qu'elle s'assure de la réalisation des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus notionnels obligatoires compris dans les programmes d'études»* (Informeq, 1981, p. 20).

Pour les trois premières années du secondaires, la Commission scolaire peut utiliser le temps alloué à des cours à options pour du temps de rattrapage ou pour le prolongement de cours obligatoires ou encore *«pour la mise en place de programmes de services complémentaires aux élèves ou de services personnels aux élèves»* (Informeq, p. 20) .

En ce qui concerne les cours à options pour les secondaires IV et V, on écrit que l'élève choisit 8 ou 12 crédits, selon qu'il est en secondaire IV ou V, parmi la liste des cours à options offerts par le Ministère. Quatre de ces crédits peuvent être obtenus par un programme élaboré localement et approuvé par le Ministère.

En secondaire V, la liste des cours à options «comp*rend les cours de formation professionnelle et indique ceux qui sont préalables à des cours de spécialité suivis après la 5e année*» (Informeq, p. 22). En effet, l'article 37 prévoit que «*Les cours de spécialité professionnelle sont normalement suivis après la 5e année du secondaire et peuvent donner droit à la reconnaissance d'une année de scolarité supplémentaire*» (Informeq, p. 22).

Quant au régime pédagogique de 1990, la répartition des matières pour le primaire est la suivante :

Matières	Premier cycle h/sem.	Second cycle h/sem.
Langue d'enseignement (français ou anglais)	7h00 (28%)	7h00 (28%)
Mathématique	5h00 (20%)	4h00 (16%)
Enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral	2h00 (8%)	2h00 (8%)
Éducation physique	2h00 (8%)	2h00 (8%)
Arts	2h00 (8%)	2h00 (8%)
Sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)	2h00 (8%)	2h00 (8%)
Sciences de la nature	1h00 (4%)	1h30 (6%)
Français ou Anglais* langue seconde	2h00 (8%)	2h00 (8%)
Formation personnelle et sociale	-	-
Total	**25h00**	**24h30**

* Anglais langue seconde n'est offert qu'au 2e cycle.

Pour le secondaire, le régime pédagogique de 1990 prévoit que le nombre d'unités par matière obligatoire et le nombre d'unités pour les matières à options sont les suivants (une unité comprend normalement 25 heures d'activités d'apprentissage) :

Matières	Nombre d'unités par classe				
Matières obligatoires	**1ère sec.**	**2e sec.**	**3e sec.**	**4e sec.**	**5e sec.**
Langues d'enseignement (français ou anglais)	6 unités (17%)	6 unités (17%)	6 unités (17%)	6 unités (17%)	6 unités (17%)
Langue seconde (anglais ou français)	4 unités (11%)	4 unités (11%)	4 unités (11%)	4 unités (11%)	4 unités (11%)
Mathématique	6 unités (17%)	6 unités (17%)	4 unités (11%)	6 unités (17%)	4 unités (11%)
Éducation physique	2 unités (5%)	2 unités (5%)	2 unités (5%)	2 unités (5%)	2 unités (5%)
Enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral	2 unités (5%)	2 unités (5%)	2 unités (5%)	2 unités (5%)	2 unités (5%)
Arts	4 unités (11%)	4 unités (11%)	-	-	-
Biologie	-	-	4 unités (11%)	-	-
Écologie	4 unités (11%)	-	-	-	-
Éducation économique	-	-	-	-	4 unités (11%)
Géographie du Québec et du Canada	-	-	4 unités (11%)	-	-
Géographie générale	4 unités (11%)	-	-	-	-
Histoire du Québec et du Canada	-	-	-	4 unités (11%)	-
Histoire générale	-	4 unités (11%)	-	-	-
Sciences physiques	-	4 unités (11%)	-	6 unités (17%)	-
Économie familiale	-	4 unités (11%)	-	-	-
Éducation au choix de carrière	-	-	1 unité (3%)	1 unité (3%)	1 unité (3%)
Formation personnelle et sociale	2 unités (5%)	-	1 unité (3%)	1 unité (3%)	1 unité (3%)
Initiation à la technologie	-	-	4 unités (11%)	-	-
Matières à option	2 unités (5%)	-	4 unités (11%)	4 unités (11%)	12 unités (33%)

Note : Le pourcentage est ici calculé en fonction des 36 unités que comprend chaque année.

Le total des unités est donc pour chaque année de 36 unités, ce qui signifie que le nombre d'heures totales est de 900 heures soit 5 heures par jour.

Cette distribution du temps permet certains «ajustements locaux»; par exemple, il est permis à la commission scolaire d'utiliser le temps accordé aux

matières à options pour du temps de rattrapage, ou pour la mise en place de programmes de services complémentaires. De plus, la commission scolaire peut, sans la permission du Ministère, attribuer jusqu'à quatre unités à un programme d'études local.

Activités d'apprentissage

Types d'activités d'apprentissage favorisées

D'une façon générale, c'est-à-dire dans les documents autres que les programmes eux mêmes, aucune activité d'apprentissage particulière n'est favorisée. La seule chose à ce propos qui est intéressante, c'est que l'on insiste beaucoup pour que le titulaire de la classe fasse preuve d'originalité et d'initiative dans le choix des activités d'apprentissage. Dans le «Livre vert» on écrivait déjà que «*L'école compte sur une diversité d'activités d'apprentissage pour former l'enfant. Elle constitue aussi un milieu de vie formateur dans lequel l'enfant est soutenu et suivi constamment par le titulaire de la classe*» (p. 44).

C'est à la lecture des objectifs et des lignes directrices que l'on peut cerner l'activité proposée à l'adolescent du secondaire (l'approche pédagogique est davantage explicitée). Ce qui ressort après une première lecture des programmes, est en lien avec la volonté de permettre aux élèves d'acquérir une compréhension du réel, du monde, des éléments environnants. On propose l'observation de la réalité significative pour l'adolescent, la manipulation d'outils. De plus, on favorise les activités intellectuelles axées sur la réflexion : relier des éléments en vue de les expliquer, réfléchir sur des réalités, raisonner, juger, critiquer, structurer, mathématiser, modéliser, interpréter, etc. Le contenu des programmes accorde aussi une importance à l'acquisition d'une méthode de travail. Effectivement, l'apprenant est amené à utiliser une démarche, soit historique, soit scientifique, ou autre, selon la discipline, pour garantir son apprentissage. Les activités s'inscrivent aussi dans une sensibilisation au rôle de citoyen. Les activités se découpent en trois temps : une première étape de perception, d'exploration, de réaction, de sensibilisation, une seconde, qui vise l'exécution, la création, la concrétisation et enfin une dernière,

qui demande de conceptualiser, d'analyser, de synthétiser, d'évaluer, etc. De plus, on remarque une division concernant les trois types d'activités : cognitif, affectif (attitudes) et technique (maîtrise d'instruments, d'habiletés). Par contre, on précise qu'il appartient à l'enseignant de «*faire ressortir la dimension affective du contenu cognitif*» (programme no. 16-3657, géographie générale, sec. 1, 1982, p. 17).

On peut dégager quelques traits dominants de l'activité de l'adolescent à l'intérieur des programmes : l'apprentissage par l'ACTION est encouragé (découvrir expérimentalement), l'activité semble s'inscrire à l'intérieur du moule de la démarche «scientifique» qui commande l'activité éducative en trois temps (éveil, problématique, vérification) (programmes d'études secondaires : éducation physique, no. 16-3018, pp. 17-18, biologie, no. 16-3151-01, pp. 5 à 7, géologie, no. 16-3150-01, p. 11., art dramatique, no. 16-3503-01, pp. 11-12, histoire pour la quatrième secondaire, no. 16-3660, pp. 12-13, sciences physiques, no. 16-3174-01, pp. 5-6, éducation économique pour la cinquième secondaire, no. 16-3661, p. 16., géographie générale pour sec. 1, no. 16-3657, pp. 16-17, mathématiques, no. 16-3303, pp. 12 à 14, musique, no. 16-3505-01, pp. 9-10).

Pour le primaire, une lecture rapide des programmes nous permet de constater qu'il est préconisé dans l'ensemble des programmes que l'enfant doit être actif. Cela se traduit dans des situations de la vie réelle où les enfants sont amenés à aller vers d'autres compagnons pour des fins de communication, à être en mouvement pour répondre à certains besoins, à faire des choix, à manipuler, à explorer, à exprimer ses intérêts et goûts, à analyser la réalité, à confronter son expérience personnelle, à faire, à cueillir des données et à les traiter, à rechercher et à interagir (ref. : programmes : français : pp. 7 et 13, mathématiques : p. 11, anglais : p. 17, enseignement religieux catholique : p. 15, art : p. 11, formation personnelle et sociale : p. 19, sciences de la nature : p. 5, sciences humaines : p. 7, éducation physique : p. 27, éducation préscolaire : p. 17).

L'activité est aussi de type à permettre à l'enfant de construire du sens, à comprendre ses gestes; tout ce qu'il vit. Pour cela, la verbalisation est encouragée pour permettre le passage des connaissances implicites à des connaissances explicites. On favorise aussi la critique, en vue de faire prendre conscience à l'enfant du sens et de la portée de son message, à titre d'exemple. On favorise l'explicitation de concepts, la réalisation de synthèses, le réinvestissement, la réaction, la résolution de problèmes, la capacité de conclure et d'interpréter, la création de modèles, l'ouverture d'esprit ainsi que l'action de forger sa pensée, l'éveillement, la mise en relation et l'évocation (ref : programmes : français : pp. 8 et 11, mathématiques : p. 11, anglais : p. 19, enseignement religieux catholique : p. 15, art : p. 11, formation personnelle et sociale : p. 19, sciences de la nature : p. 5, sciences humaines : pp. 7 et 8, éducation physique : p. 27, éducation préscolaire : p. 19).

Toutes les activités tournent autour de trois domaines qui sont : les habiletés, les attitudes et les connaissances. Les objectifs assurent ces trois domaines de formation. Dans leur analyse des programmes du primaire, Hensler Méhu, Raymond et Elbaz, constatent que dans la plupart des matières on recommande des activités *«le moins artificielles possible; on favorise l'utilisation d'éléments de l'environnement extra-scolaire et on suggère que certaines activités se déroulent dans un contexte pluridisciplinaire»* (p. 11).

On recommande également des activités qui doivent permettre l'exercice et la pratique d'habiletés; une même activité doit permettre la réalisation de plusieurs types d'apprentissages : acquisition de connaissances, habiletés, attitudes, techniques; le même objectif doit être poursuivi à travers plusieurs activités, etc.

Enfin, les auteures constatent que *«l'enseignant dispose d'une très grande latitude pour la sélection et l'organisation des activités»* (p. 22).

Dans le numéro de la revue Prospective (1985) consacrée aux nouveaux programmes, on écrit à propos de la situation d'apprentissage que le moyen privilégié est de *«Faire vivre à l'élève des situations axées sur le vécu : son personnel et son environnement»* (p. 8). On parle alors d'une *«Pédagogie expérientielle de situation»* (p. 8).

L'apprentissage est perçu comme un processus actif, où les interactions et la coopération entre les élèves sont des notions importantes.

On écrit «en guise de finale» que dans le but de diversifier les activités de l'élève, l'éducateur doit se soucier des trois dimensions d'une expérience d'apprentissage : «con*struction de connaissances, developpement d'habiletés mentales transférables et perfectionnement du comportement social, affectif, physique, moral et / ou religieux*» (p. 9).

En se référant aux ouvrages de Hilda Taba, les auteurs identifient «*divers cr :tères qui peuvent présider aux choix et à l'organisation des activités de l'élève comme :*

- *l'activité d'apprentissage est reliée à un objectif;*
- *les activités sont organisées selon une séquence qui permet la continuité dans l'apprentissage;*
- *l'activité favorise l'autonomie de la pensée chez l'élève;*
- *l'activité tient compte que les élèves apprennent de multiples façons : observation, analyse, synthèse, discussion, ...;*
- *l'activité favorise la réorganisation et l'expression des informations requises*» (p. 9).

Stratégies d'enseignement

Types de stratégies d'enseignement privilégiées

Déjà le «Livre vert» abordait la question des stratégies d'enseignement. On y faisait un espèce de bilan des efforts qui avaient été faits pour atteindre l'objectif de l'individualisation de l'enseignement. On écrivait : «*Cette intention impliquait des changements majeurs : élargissement des objectifs de l'éducation, transition des méthodes magistrales aux méthodes actives, développement de l'expérimentation pédagogique, multiplication des approches méthodologiques, autonomie accrue de l'école dans la gestion pédagogique des groupes d'élèves, instauration du système des voies (allégée, régulière, enrichie), abandon de la classe degré, création de services spéciaux pour l'enfance en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, acquisition de documents plus nombreux et plus variés à mettre à la disposition des élèves*» («Livre vert», p. 20).

Parmi les améliorations apportées à l'école, on écrit qu'elle a été amenée progressivement à dépasser son caractère presqu'exclusivement utilitaire et qu'elle est devenue plus attentive aux valeurs des jeunes.

Les stratégies d'enseignement mises en place avec la réforme sont maintenant fonction de la psychologie de l'enfant de 6 à 12 ans, on dit que l'orientation pédagogique est désormais centrée sur l'enfant, par exemple, par le respect des différences individuelles.

La mise en place des nouveaux programmes vise donc à concilier cette approche déjà amorcée, tout en l'améliorant. Les programmes seront donc plus précis, ce qui permettra la reconnaissance de la responsabilité première du professeur à l'égard de son enseignement.

Le «Livre orange» poursuit cette idée de l'amélioration des stratégies d'enseignement. Avec les nouveaux programmes, peut-on lire dans le «Livre orange», on veut d'abord éviter d'en faire des programmes-catalogues *«découpant l'enseignement en tranches multiples présentées dans un ordre rigide»* et invitant *«à l'encyclopédisme ou à l'enseignement livresque, au détriment d'une pédagogie bien adaptée aux élèves de chaque milieu»* (p. 88).

On retrouve plus loin cette allusion à la pédagogie traditionnelle alors que l'on écrit que depuis la réforme, *«l'école s'est libérée du caractère parfois austère et contraignant qu'on lui reprochait, souvent à juste titre. Elle est devenue plus attentive aux besoins individuels, aux différences de rythme dans l'apprentissage. L'enseignement s'est mieux enraciné dans le milieu et a pris davantage en considération les intérêts des élèves. Bref, l'école primaire est devenue l'école des enfants»* (p. 104).

On insiste beaucoup dans le «Livre orange» sur l'innovation pédagogique qui bénificiera de soutien de la part du gouvernement, grâce à certaines mesures qui seront prises dans les domaines :

- *«(...) de l'INFORMATION, qui facilite la mise en commun des travaux et des recherches entre innovateurs;*
- *L'utilisation plus systématique de la RECHERCHE dans un contexte d'innovation;*

- *l'affectation des RESSOURCES aux innovations qui le justifient;*
- *le développement d'une GESTION PLUS RATIONNELLE de l'innovation»* (p. 116).

On voit donc que d'une façon générale, les nouveaux programmes n'imposent ni ne proposent de stratégie d'enseignement particulière, tout en excluant une attitude de non-intervention et de non-directivité. On insiste beaucoup, cependant, sur l'innovation et sur la responsabilité qu'a le professeur d'innover. Dans le régime pédagogique de 1981, on écrivait qu'il revient aux éducateurs de choisir les pratiques pédagogiques et les méthodes d'enseignement les mieux adaptées à leurs élèves. On écrivait également que *«La réalisation des objectifs de qualité, d'accessibilité et de personnalisation passe par une autonomie pédagogique pleinement assumée par les éducateurs et par les organismes scolaires : c'est la conviction qui sous-tend ces nouveaux règlements et inspire bon nombre de leurs dispositions»* (p. 17).

Dans leur analyse des nouveaux programmes, Hensler Méhu, Raymond et Elbaz, rapportent que parmi les différentes matières, *«dans 9 programmes, les interventions pédagogiques suggérées sont mises en correspondance avec les diverses étapes du processus d'apprentissage»* (Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire, p. 12).

Dans tous les programmes, on accorde une place importante aux interventions indirectes, c'est-à-dire où *«l'enseignant met en place des conditions facilitant chez l'élève une démarche d'apprentissage débouchant sur l'acquisition des comportements / notions à apprendre»*, sans exclure les méthodes directes, c'est-à-dire où *«l'enseignant transmet explicitement à l'élève sous forme orale, écrite ou visuelle les comportements ou notions à apprendre»* (Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire, p. 12).

Dans la revue Prospectives (1985, p. 9), on écrit que le modèle pédagogique des nouveaux programmes est le suivant :

Préparation de la situation d'apprentissage *Mise en situation*	**Réalisation de la situation d'apprentissage** *Vécu de l'activité*	**Intégration de la situation d'apprentissage** *Retour sur l'activité*
Position du problème (pratique ou fictif) - présentation de la situation - échange, discussion pour faire comprendre le problème par chacun	**Recherche de la solution par les élèves** - discussion en commun - travail individuel - travail en équipe	**Retour sur les résultats obtenus** - correction des données - compléments aux données découvertes
(phase de préparation de l'expérience)	(phase de réalisation de l'expérience)	(phase d'intégration de l'expérience)

Le rôle du maître est conçu comme un *catalyseur*, un *facilitateur* et un agent *intégrateur* dans la mesure où il intervient plus souvent indirectement dans l'apprentissage. Par exemple, on écrit que le professeur «*aide l'élève à objectiver*, (qu'il) *fournit des exemples*, (qu'il) *planifie la présentation de situations problématiques en regard d'acquisitions à assurer dans le cadre d'un programme d'études*, (qu'il) *soutient l'élève dans l'intégration de ses apprentissages, etc.*» (p. 9).

Stratégies et modalités d'évaluation préconisées (Sortes, périodes, etc.)

Dans le «Livre vert», le Ministère proposait déjà une évaluation soutenue au primaire sous la responsabilité du professeur et au secondaire on précisait que l'évaluation ministérielle était insuffisante. Le «Livre orange» nous apprend que les propositions du «Livre vert» ont fait concensus. Tous ont été unanimes à dire que l'évaluation est une responsabilité partagée entre l'école, la commission scolaire et le ministère de l'Éducation. «*Du ministère, on attend une politique globale de mesure et d'évaluation, une aide technique appropriée et des interventions précises pour l'ensemble des programmes et la qualité des études. À la commission scolaire et aux enseignants plus particulièrement, il incombe, par une mesure et par une évaluation appropriée, de suivre les élèves, de déceler leurs aptitudes, leurs difficultés et de favoriser leurs apprentissages*» («Livre orange», p. 96).

Il est aussi fait mention que les instruments de mesure devront être de qualité. On parle ainsi des examens, des tests, des travaux dirigés, des rapports d'activités qui pourront servir au professeur pour mesurer le rendement scolaire.

«L'évaluation permet à l'élève de prendre le recul nécessaire pour porter un jugement critique sur le chemin parcouru, de trouver les moyens de s'améliorer et parfois de s'orienter différemment. Si l'évaluation doit avoir un sens ce doit être celui-là» (p. 97).

On ajoute également : *«Pour favoriser l'évaluation des élèves, le ministre mettra à la disposition des milieux :*

- *des instruments de mesure des apprentissages des élèves : examens, tests, plan d'observation, etc.;*
- *des instruments d'évaluation : les bulletins scolaires, feuilles de route, rapports aux parents, etc.;*
- *des guides docimologiques et d'autres documents proposés à l'amélioration de la mesure et de l'évaluation dans les écoles;*
- *des instruments de mesure relatifs au développement général de l'élève : tests de fonctionnement intellectuel, d'aptitudes, de développement physique, etc.»* (p. 97).

L'évaluation au primaire n'aura pas le même but qu'au secondaire. Dans le premier cas, elle a pour but de permettre au professeur de suivre le cheminement des élèves alors qu'au secondaire, elle a des fins de classement et de certification.

Dans le régime pédagogique de 1981 et 1990, enfin, il est écrit que *«les instruments de mesure utilisés pour soutenir l'évaluation doivent être variés et permettre de rendre compte de l'acquis du développement de la pensée et des difficultés de l'élève, en vue de lui apporter une aide judicieuse»* (Régime pédagogique, 1981, p 30).

On écrit également que l'évaluation est un processus plutôt qu'une simple activité de mesure. *«Les évaluations en cause ici sont faites en fonction du développement de l'élève»* (Régime pédagogique, 1981, p. 30).

À propos de la certification, on apprend à la lecture du «Livre orange», que :

- *«Tous les cours suivis par l'élève au secondaire, qu'ils soient obligatoires ou choisis parmi les options, compteront pour les fins de la certification;*
- *La liste des cours obligatoires sera établie par le ministre;*
- *Le ministre déterminera chaque année les cours pour lesquels il fera passer des examens officiels. Le nombre d'examens uniformes diminuera par rapport à la situation actuelle. Les résultats à ces examens ne seront transformés que dans les situations où les élèves risqueraient d'être pénalisés;*
- *Pour chaque matière prévue à l'horaire des élèves de dernière année du cours secondaire, pour laquelle il n'y aurait pas d'examen officiel, le Ministère vérifiera le plan d'évaluation de la commission scolaire. Il reviendra à cette dernière de procéder à l'évaluation critique de ses plans d'évaluation avant de les présenter au ministère de l'Éducation. Précisons que cette disposition vise principalement à améliorer la pratique d'une évaluation plus intégrée au processus d'apprentissage;*
- *La mise en place du nouveau processus de certification s'échelonnera sur une période de quelques années, durant laquelle on passera graduellement de l'ancien au nouveau système»* (p. 99).

Évaluation de fin de cycle

Les épreuves prévues pour le premier cycle du secondaire devront d'abord servir à évaluer globalement, dans quelle mesure ont été atteints les objectifs fixés pour le développement de l'enfant, et non pas servir à des fins de passage à une classe ou à un niveau supérieur. C'est surtout au deuxième cycle du secondaire que *«l'évaluation sert au classement et à la certification des élèves. C'est pourquoi, même si le Ministère entrevoit une diminution du nombre des examens qu'il fera passer lui-même, l'évaluation du secondaire demeurera plus rigoureuse et plus uniforme qu'au primaire»* (C.S.E. Propositions et politiques sur l'école : principales interventions des dix dernières années. pp. 50-51).

Le document du Conseil supérieur de l'éducation explicite la notion d'évaluation utilisée avec les nouveaux programmes. On écrit que l'évaluation telle qu'on la conçoit dans le «Livre vert» «*est d'abord «formative» c'est-à-dire qu'elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève. Elle intervient au début, au cours ou à la fin d'une ou plusieurs activités d'apprentissage. Aussi, elle acquiert plusieurs valeurs : tantôt diagnostique, tantôt corrective; tantôt elle renforce, tantôt elle confirme*» (p. 131). Le Conseil écrit qu'il «*n'est pas étonnant que le lieu premier de l'évaluation formative soit l'école, qui est aussi le lieu premier de l'enseignement et de l'apprentissage*» (p. 131). Le professeur est évidemment le principal responsable de cette évaluation.

Il est écrit également que le gouvernement devra produire et diffuser des instruments de soutien à l'intention du personnel enseignant. En particulier, des guides d'évaluation formative (25 guides étaient disponibles en 1985). «*À partir d'exemples et de tableaux synthèses, les guides incitent les enseignants à recueillir un grand nombre de renseignements qui sont liés aux activités d'apprentissage, à les interpréter et à les utiliser pour améliorer tant leur enseignement que les compétences des élèves. Graduellement, se développe une évaluation subordonnée à l'amélioration des apprentissages. (...) Aussi la démarche d'évaluation favorise-t-elle une pédagogie de la réussite, plutôt que la comparaison avec les autres élèves exprimée sous la forme d'une note*» (p. 132).

Ce qu'il est intéressant de noter également, c'est la réserve émise par le Conseil quant aux possibilités de voir l'évaluation formative être appliquée de façon systématique. On écrit que «*la transformation des pratiques repose, pour une bonne part, sur un changement dans les attitudes des enseignants, des parents et des élèves. Le pouvoir de séduction qu'exercent toujours les notes attribuées, compilées et communiquées ne favorise pas d'emblée l'évaluation formative*» (p. 133).

Gestion de la classe

Stratégies de gestion de la classe suggérées

(Conseils généraux au professeur pour organiser sa classe)

Pour le primaire, l'ensemble des programmes précise l'importance de créer un milieu propice à l'apprentissage où l'enfant sera stimulé à apprendre. On conseille d'intégrer dans la salle de classe des éléments stimulants qui éveilleront le désir chez l'enfant d'explorer son environnement. L'authenticité du contexte, la pratique réelle doivent être considérées. Le support visuel est précisé; l'enfant a besoin de voir, sentir, toucher pour apprendre. La diversité des activités est encouragée, tout comme le contact avec les pairs. L'attitude du maître doit respecter le droit à l'erreur dans tout apprentissage. La spontanéité, les mises en situation se doivent d'être encouragées. Divers instruments sont conseillés au maître comme par exemple : des grilles d'observation, des tableaux permettant la planification par les enfants, certains instruments de mesure, etc.

Pour le secondaire, les stratégies pour la gestion de la classe se retrouvent principalement à l'intérieur des guides pédagogiques. Quant aux programmes, ils fournissent quelques renseignements concernant les durées prescrites pour chaque notion, ils nous informent de certains facteurs physiologiques, comme par exemple, la tenue du corps pour jouer d'un instrument ou pour écrire, et de facteurs socio-affectifs comme, pour l'esprit de groupe, le sens de l'harmonie, etc. De tous les programmes se dégage une idée centrale qui s'adresse au maître et qui veut que ce dernier favorise le contexte exploratoire, où l'adolescent trouvera motivation et stimulation (on conseille l'utilisation d'un matériel propice). On dit qu'un climat dynamique aux apprentissages doit être instauré. D'autres conseils sont donnés au maître pour que l'apprentissage soit véritable : l'adolescent doit bénéficier d'activités diverses, il doit s'exercer selon une fréquence précise (pour assurer une continuité) et il doit être placé dans des situations de pratiques actives. De plus, il est à noter que les contenus notionnels accompagnant les objectifs viennent préciser le rôle de gestionnaire du professeur. Pour ce qui est de l'évaluation, on conseille au maître d'utiliser

des outils adéquats qui permettront l'évaluation continue et progressive (formatif) qui tient compte des élèves, de la discipline, du contexte, etc., et d'établir des critères permettant la mesure sommative des objectifs d'apprentissage.

c- **OBJETS MATÉRIELS :**

Matériel

Matériel nécessaire pour l'implantation du programme (Manuels, guides, audiovisuel)

Le «Livre orange» faisait état du manque de matériel pédagogique qui accompagnait les programmes-cadres et souligne qu'avec les nouveaux programmes, la production de manuels scolaires, notamment, devrait connaître un nouvel essort. Il est intéressant de voir comment on fait l'éloge du manuel scolaire que l'on critique quelquefois pour être dépassé en comparaison devant les médias modernes, les ouvrages scientifiques et les encyclopédies.

Cela dit, il est quand même question du matériel complémentaire dans le «Livre orange». On écrit à propos de la production audiovisuelle et des médias de communication que la production sera poursuivie.

En plus, «*le ministère invite les commissions scolaires et les municipalités à se concentrer pour la mise en commun de leurs services de bibliothèque*» (p. 108).

Les régimes pédagogiques de 1981 et de 1990 sont plus explicites encore. On écrit à propos du manuel que «*lorsque la liste des manuels scolaires et du matériel didactique ou des catégories de matériel didactique approuvés comporte, pour un programme d'étude donné, un ou plusieurs manuels, l'élève dispose personnellement d'un ou des manuels choisis conformément à la loi*» (Régime pédagogique, 1991, p. 578).

À propos du matériel, on écrit également que l'élève doit avoir accès au matériel décrit par la loi.

Caractère obligatoire ou facultatif du matériel suggéré

L'élève doit disposer d'un ou des manuels prescrits par la loi.

3. FONDEMENTS DU PROGRAMME

Rationnel

Justification des éléments prescrits

Lorsqu'il est question de stratégies d'enseignement ou même d'enseignement individualisé, il est explicitement question des caractéristiques psychologiques des enfants. Ce sont donc des réalités qui se justifient par ces données scientifiques. On écrivait dans le «Livre vert» que c'est la volonté de répondre aux besoins diversifiés des élèves qui a imposé une nouvelle structure pédagogique dont les fondements ont été inscrits dans les règlements numéros 1 et 7.

On peut affirmer également que c'est par opposition au passé que se justifient les nouveaux programmes. Ainsi, on déplore le manque de précision des programmes-cadres, tout en spécifiant que les nouveaux programmes ne doivent pas être aussi contraignants que l'étaient les programmes catalogues.

Dans leur analyse des nouveaux programmes, Hensler Méhu, Raymond et Elbaz, constatent à propos de la pédagogie sous-jacente au programme *«qu'elle reprend à son compte la plupart des principes qui caractérisent le courant général de l'école active»* (p. 31), et que ceux-ci s'inscrivent dans la continuité des orientations de l'éducation nouvelle (Claparède, Decroly, etc.) et des «Progressive Education movement». Les références à Piaget sont aussi explicites.

Par ailleurs, les auteures ne remarquent pas d'influence marquée du courant de la technologie de l'enseignement (enseignement systématique, enseignement par objectifs, enseignement programmé, etc.).

Représentations qui façonnent l'idéologie du programme

Représentation des valeurs privilégiées

(Énoncés et définitions de valeur)

Dans le cas des valeurs qui sont importantes dans le système d'éducation québécois, la référence par excellence est le «Livre orange» du Ministère, qui présente de façon explicite les valeurs du système scolaire québécois.

«Les valeurs de l'éducation scolaire

2.2.10 *Un certain nombre de valeurs inspirent l'éducation et, plus précisément, les objectifs généraux et les objectifs de formation qu'on y poursuit. On devrait pouvoir retrouver ces valeurs partout, au primaire et au secondaire, particulièrement dans les objectifs des programmes. Elles sont encore souvent à l'école, un objet de recherche et de réflexion. Elles indiquent, néanmoins, vers quelle direction s'orienter pour permettre aux jeunes de s'épanouir. Dans les pages qui suivent, elles ne sont pas hiérarchisées, ne sont pas signalées par ordre d'importance. Il appartiendra à chaque école d'identifier les valeurs nécessaires à son projet éducatif et d'arrêter les choix conformes aux aspirations du milieu.*

Valeurs intellectuelles

2.2.11 *L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs intellectuelles comme :*

- *le sens du travail méthodique, patient, ordonné, rigoureux qui caractérise, depuis toujours l'effort intellectuel;*
- *un jugement critique sur l'homme et la société qui devient de plus en plus nécessaire dans une société où coexistent tant de courants d'idées;*
- *une recherche constante de la vérité, garantie d'honnêteté intellectuelle et d'authenticité.*

Valeurs affectives

2.2.12 *L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs affectives comme :*

- *l'aptitude à aimer et être aimé;*
- *l'aptitude à communiquer son expérience, sans négliger ou sous-estimer l'univers des émotions et des sentiments personnels;*
- *l'ouverture sur le monde, sur les personnes et sur les choses, en vue d'en découvrir la nature et la diversité;*

Valeurs esthétiques

2.2.13 *L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs esthétiques comme :*

- *le goût du beau, lequel peut s'épanouir par la contemplation de la nature, par la découverte des chefs-d'oeuvre et par les autres voies qu'offre la culture;*
- *le goût de l'expression artistique qui s'acquiert à partir des divers arts* (p. 27).

Valeurs sociales et culturelles

2.2.14 *L'éducation au Québec se réclame de valeurs sociales et culturelles comme :*

- *le sens de l'appartenance socio-culturelle à partir de laquelle se construit l'identité d'une collectivité;*
- *le sens démocratique, lequel se déploie graduellement dans la connaissance des institutions et des hommes, dans l'apprentissage de ses droits et devoirs de citoyens;*
- *l'esprit d'équipe et la capacité de travailler en équipe; qualités qui rendent l'individu apte à assumer des solidarités réelles dans son milieu;*
- *la reconnaissance des aspirations collectives véhiculées par les coutumes et les lois. Elle contribue à la compréhension accueillante et à l'acceptation de l'évolution des normes et des règles;*

- *le goût du patrimoine, condition indispensable d'une éducation enracinée dans le milieu;*
- *le souci d'une langue correcte, manifestation du respect de soi et d'autrui et authentique expression d'une culture personnelle.*

Valeurs morales

2.2.15 *L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs morales comme :*

- *le respect de la vie, garantie indispensable de l'épanouissement humain;*
- *le respect de soi et d'autrui, fondement de l'établissement des rapports de justice dans la société;*
- *le respect du milieu et de l'environnement, condition nécessaire à l'identification d'un monde plus humain;*
- *l'autonomie et la responsabilité, valeurs fondamentales dans le développement de la personnalité;*
- *le souci du travail bien fait et le sens du devoir qui conditionnent le rayonnement et la qualité de la vie d'une société;*
- *le sens de l'effort et de la discipline personnelle, exigence indispensable, qui doit s'exprimer dans des actions concrètes;*
- *la tolérance de plus en plus requise pour que chacun puisse être un élément dynamique dans une société pluraliste.*

Valeurs spirituelles et religieuses

2.2.16 *L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs spirituelles et religieuses partagées par la majeure partie de la population :*

- *le sens de l'intériorité qui révèle la profondeur de l'existence humaine;*
- *le sens du sacré et l'ouverture à la transcendance qui, dans la tradition judéo-chrétienne et dans la tradition catholique, ouvrent sur un Dieu personnel et permettent d'atteindre une plénitude de l'existence;*

- *le sens de la gratuité qui s'enracine dans la charité et le don de soi* (p. 28).
- *Dans les écoles confessionnelles, catholiques ou protestantes, des valeurs particulières, rattachées aux confessions religieuses, seront proposées principalement dans le cadre de l'éducation morale et religieuse.*

2.2.17 *D'autres valeurs peuvent être véhiculées par les finalités éducatives de l'école. Celles que nous venons de rappeler constituent, toutefois, une source d'inspiration suffisamment claire pour orienter l'éducation dans les écoles primaires et secondaires du Québec»* (p. 29).

Il est aussi question de l'étroite relation qui unit l'école et la société dans laquelle elle s'enracine. *«Ce nécessaire enracinement socio-culturel fait de l'école à la fois un lieu de développement de la culture d'un peuple et un foyer de réflexion où convergent les actions culturelles. L'école utilise la pensée, la littérature, les arts, les valeurs, les coutumes comme autant de matériaux lui permettant de s'enraciner dans la culture d'ici»* (p. 17).

Compte tenu de la réalité de la société québécoise «actuelle», il apparaît que l'école doit s'ouvrir à la diversité et aux autres cultures. En ce sens, la diversité constitue une valeur. *«De fait, entendu dans sa véritable acceptation, le pluralisme n'a rien d'un principe qui réduit la diversité à son plus petit commun dénominateur; il est, au contraire, un mode de pensée qui considère la diversité comme valeur»* (p. 17).

Le régime pédagogique de 1981 revient sur cette idée de respect des diversités :

«C'est donc dans l'acceptation et le respect des différences que seront poursuivis les objectifs généraux de l'éducation scolaire récemment définis dans «L'École québécoise» : permettre aux enfants et aux adolescents d'acquérir des connaissances et d'intégrer des attitudes et des habiletés, en vue de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir

comme personnes autonomes, créatrices et responsables, et de se préparer à leur rôle de citoyens. Ce qu'il importe de garantir, c'est que chaque enfant et chaque adolescent du Québec ait la possibilité et les moyens réels d'y parvenir. Il y a là un impératif fondamental de la démocratie, dont ces nouveaux règlements doivent permettre d'assurer et d'accélérer la réalisation» (p. 7).

Représentation de la société proposée

Compte tenu de ce que l'on vient de dire à propos des valeurs, il apparaît que la société qui est proposée dans les nouveaux programmes, est une société démocratique où le respect des différences individuelles et collectives est de première importance. Au point 2.2.14 du «Livre orange» où il est question des valeurs sociales et culturelles, on peut lire que la reconnaissance *«des aspirations collectives véhiculées par les coutumes et les lois»* est une valeur importante, ce qui traduit le désir d'une société démocratique où règne le multiculturalisme.

Représentation de l'homme éduqué

À la lecture du «Livre orange», on apprend que l'homme éduqué est développé dans toutes ses dimensions : corps, intelligence et affectivité. Ce développement est social, car la personne devient autonome et apprend à être un citoyen responsable. L'homme éduqué est aussi une personne créatrice qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée et enfin, qui est ouverte à la transcendance. Elle entretient des rapports étroits avec la collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière.

Représentation de l'enfance

Dans le «Livre orange», le ministère, à défaut de donner une véritable définition de l'enfant, précise que l'école doit être une réponse aux droits de l'enfant. Cette énumération des droits de l'enfant nous donne une idée de la représentation que l'on a de l'enfance :

«1.2 Les droits de l'enfant

De tous les principes sur lesquels repose le développement de l'école, celui qui fait, avant tout, une réponse aux droits de l'enfant, doit demeurer au premier plan. Aussi, convient-il de se rappeler que le préambule de la Loi du ministère de l'Éducation s'ouvre par deux énoncés qui soulignent ces droits :

«Attendu que tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité...» (Loi du ministère de l'Éducation (S.R.Q., 1964, chap. 233), préambule, 1er paragraphe).

«Attendu que les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants...» (Loi du ministère de l'Éducation (S.R.Q., 1964, chap. 233), préambule, 3e paragraphe).

1.2.1 Ces énoncés sont un écho de la Déclaration universelle des droits de l'homme (Déclaration universelle des droits de l'homme, Paris, ONU, 10 décembre 1948) et de la Déclaration des droits de l'enfant dont on retrouve, par ailleurs, les éléments essentiels dans la charte des droits et libertés de la personne adoptée par l'assemblée nationale du Québec en juin 1975.

1.2.2 Le principe selon lequel l'école constitue une réponse aux droits de l'enfant nous incite à rappeler les termes de la déclaration des droits de l'enfant qui ont un rapport immédiat avec notre propos :

«Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité des chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société» (Déclaration des droits de l'enfant, Beyrouth, 1959, principe 7)» (p. 16).

Le texte du «Livre orange» qui concerne l'organisation de l'école secondaire nous en apprend également sur la conception que l'on se fait de l'adolescence. On présente en effet les caractéristiques de l'adolescent, pour établir sur quels principes on devrait organiser l'école secondaire :

«C'est la période des grands enthousiasmes, mais aussi des confrontations avec les adultes auxquels il tient à se mesurer et dont il attend encore une certaine sécurité.

Ces caractéristiques des adolescents, auxquelles s'ajoutent la diversité de leurs expériences personnelles et de leurs aptitudes et les écarts d'âge, conduisent à organiser l'école secondaire selon les principes suivants :

1. *LA CONTINUITÉ. L'école secondaire poursuit le développement intégral des élèves sur les plans intellectuel, affectif, physique, social, moral et religieux déjà commencé à l'école primaire. Elle permet aussi aux élèves d'ébaucher des plans pour leur avenir.*
2. *LA SPÉCIFICITÉ DES FINS. L'école secondaire est conçue toute entière comme un milieu de développement ayant des fins propres. Elle ne doit pas se plier aux exigences spécifiques d'une seule fonction de travail, comme elle ne doit pas être uniquement conditionnée par les prérequis (sic) du niveau supérieur.*
3. *LE RESPECT DE L'INDIVIDUALITÉ. L'encadrement des élèves doit être respectueux de l'individualité de chacun; l'enseignement collectif doit assurer leur démarche individuelle selon leur rythme personnel d'apprentissage.*
4. *LA LIBERTÉ. L'école secondaire doit favoriser l'exercice de la liberté et l'initiative, l'expression spontanée, le développement du sens critique et le choix libre de certaines activités.*
5. *LA MOTIVATION. L'initiation aux mouvements d'apprentissages propres à l'adolescent, comme la découverte et le partage des connaissances, des valeurs et des normes de la société, sont possibles dans un milieu qui fait appel constamment à la motivation de l'élève. Il faut reconnaître que la démocratisation de l'enseignement exige une*

constante recherche de moyens propres à soutenir l'intérêt des élèves dans les activités scolaires.

6. *L'ACCESSIBILITÉ. L'école secondaire demeure ouverte aux adolescents qui ont abandonné temporairement l'école et qui désirent continuer leurs études, soit par des cours d'appoint, soit en intégrant le cours secondaire»* (p. 144).

De façon générale, les programmes du primaire parlent de l'enfant comme d'un être de choix, avec une identité et une personnalité particulières.

Représentation du rôle du professeur

Comme nous l'avons déjà souligné lorsqu'il était question des stratégies d'enseignement, le professeur est perçu comme un des piliers de l'innovation pédagogique. Il revient, en effet, aux éducateurs de choisir les pratiques pédagogiques adéquates aux situations qu'ils rencontrent.

L'enseignant est vu comme l'accompagnateur; il est une aide pour l'apprenant, il est un intermédiaire entre les connaissances et l'adolescent. Il est aussi motivateur; il suggère des situations éducatives stimulantes, il varie ses stratégies éducatives, il tient compte des besoins des adolescents, il favorise l'utilisation de matériel, il conçoit des mises en situation qui éveillent la curiosité. Le professeur est aussi facilitateur; il est présent à toutes les phases de l'apprentissage, il encourage, il crée un climat stimulant, il fournit des moyens, organise des situations d'échange et de communication. Les intentions éducatives considérées par le maître (décrites dans les programmes) ont un aspect humaniste par le fait qu'elles tiennent compte de l'individualité de l'adolescent, du respect du rythme individuel, etc.

Représentation de l'apprentissage

De façon générale, il n'y a rien sur l'apprentissage. Dans la plupart des programmes cependant, certains principes reviennent constamment, on spécifie que l'apprenant est le moteur de son apprentissage, que l'évaluation fait

partie intégrante de l'apprentissage, que l'apprentissage constitue un processus complexe où des transformations progressives s'opèrent. On parle de l'apprentissage comme *«la résultante d'un déséquilibre cognitif qui s'actualise par des changements au niveau* (sic) *des comportements»*. On précise que le véritable apprentissage est global et qu'il implique des interactions où des éléments influent sur d'autres. L'apprentissage est lié aux expériences et est facilité par des conditions qui placent l'adolescent actif en contact direct avec son environnement (découvertes). Le respect, l'ouverture, l'acceptation du droit à l'erreur sont autant de conditions qui fournissent un climat favorable à l'apprentissage. L'apprentissage doit trouver son point de départ dans le vécu de l'adolescent (partir du connu). Les connaissances, les techniques aboutissent par le biais de l'expérience qui est canalisée par la perception, la réaction et qui s'acquiert avec des moyens sensori-moteurs et des aspects purement cognitifs (Moyen-Expérience (traitement des informations)-Résultante). L'apprentissage, comme au primaire, se divise en trois secteurs : les connaissances, les habiletés et les attitudes. Et elle se concrétise par une démarche qui se veut progressive dans le temps et qui comporte trois périodes : l'amorce, l'expérimentation et la réaction. Une méthodologie rigoureuse sous-tend chaque apprentissage, c'est pourquoi il n'est pas surprenant de constater l'existence de méthodes ressemblant à une démarche scientifique. L'apprentissage, c'est une relecture de certains éléments pour permettre la compréhension, c'est l'établissement de liens, c'est un réseau complexe d'informations, c'est un processus de création, c'est une synthèse d'éléments de la réalité.

Dans leur Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire, Hensler Méhu, Raymond et Elbaz constatent que *«dans tous les programmes, l'activité de l'enfant est considérée comme une condition indispensable à son apprentissage»*. On se représente donc l'apprentissage *«comme un acte de construction de sens par celui qui apprend»* (p. 17).

Également, *«dans neuf programmes sur 11 l'apprentissage est vu comme intimement lié au processus de développement. Il se caractérise par une série de transformations progressives des capacités de l'enfant en fonction des situations dans lesquelles il est placé»* (p. 17).

4. NOTES ET COMMENTAIRES

Remarques particulières

Il y a trois points qui reviennent souvent dans les régimes pédagogiques de 1981 et de 1990, il s'agit des services complémentaires et des services particuliers aux élèves. On écrit à ce propos que «*L'éducation dispensée aux enfants du Québec vise à favoriser la formation la plus complète possible de la personne dans toutes ses dimensions. C'est dans cette perspective que sont conçus et mis en oeuvre les services éducatifs dont font partie les services complémentaires aux activités de formation et d'éveil et aux services personnels aux élèves*» (Régime pédagogique, 1981, p. 21).

Le but des services complémentaires est de faire de l'école autre chose qu'un simple lieu d'apprentissage où «*l'élève peut compter sur un appui constant dans son cheminement scolaire, (il) peut évoluer en toute sécurité et peut participer à une variété d'activités favorisant son engagement personnel*» (Régime pédagogique, 1981, p. 21).

Trois dimensions caractérisent les services complémentaires :

a) un encadrement, «une relation d'aide», par un titulaire;
b) la surveillance constante;
c) la participation suscitée qui vise à leur donner un complément de formation.

Les services complémentaires sont, par exemple : les services de psychologie, d'orientation scolaire, d'orthophonie, etc.

Par ailleurs, les services particuliers sont offerts pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, pour les élèves de milieu économiquement faible, etc. Le but des services particuliers est de «*permettre à l'élève de profiter pleinement des autres services éducatifs :*

1° en favorisant l'acquisition de connaissances et d'habiletés nécessaires à son intégration aux activités éducatives :

2° en lui assurant un soutien aux apprentissages en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques;

3° en adaptant l'enseignement ou le cadre d'organisation des services d'enseignement» (Régime pédagogique, 1990, p. 570).

On retrouve aussi dans le «Livre vert» et le «Livre orange», des indications qui concernent la gestion de l'école de façon générale. On propose, par exemple, pour régler le problème de l'encadrement des élèves, problème rencontré surtout à l'époque des programmes cadres, certaines formules de regroupement. Séparer le premier et le deuxième cycle, créer des équipes de professeurs, des «équipes de formation» constituées d'enseignants, de personnes ressources et d'administrateurs chargés du cheminement de groupes d'élèves.

«Pour assurer un meilleur encadrement, l'organisation de l'école secondaire doit permettre le regroupement des classes du premier cycle sous la responsabilité d'un personnel enseignant et non enseignant bien identifié. Afin de favoriser la mise en oeuvre de cette restructuration du premier cycle et de faciliter l'adaptation harmonieuse des élèves de la première année du secondaire aux écoles secondaires plus populeuses, le ministre proposera d'améliorer les ressources à la direction de certaines écoles secondaires polyvalentes» (Le «Livre orange», p. 157).

C'est un titulaire qui devra assumer la responsabilité d'un groupe particulier d'élèves, et qui devrait par le fait même *«assurer une communication constante entre l'élève et les professeurs, la direction de l'école et la famille, et de soutenir l'élève dans la recherche d'une solution aux problèmes qu'il rencontre»* (Le «Livre orange», p. 157).

5. BIBLIOGRAPHIE

De Lorimier, Jacques, Propositions et politiques sur l'école: principales interventions des dix dernières années. Conseil supérieur de l'éducation, 1988, 193 pages.

Hensler Méhu, Hélène, Raymond, Danielle, Freema, Elbaz, Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire. Editions du CRP, Université de Sherbrooke, 1986, 199 pages.

MEQ, Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Décret 73-90, 24 janvier 1990, Éditeur officiel du Québec, p. 569 à 574.

MEQ, Régime pédagogique de l'enseignement secondaire. Décret 74-90, 24 janvier 1990, Éditeur officiel du Québec, p. 575 à 583.

MEQ, «Informeq», Service général des communications, Numéro spécial 1981, 24 pages.

MEQ, Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire. Direction générale du développement pédagogique, 1981, 54 pages.

MEQ, Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques. Direction des programmes, Avril 1980, 26 pages.

MEQ, L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. («Livre orange»), Éditeur officiel du Québec, 1979, 163 pages.

MEQ, L'enseignement primaire et secondaire au Québec. «Livre vert», Éditeur officiel du Québec, 1977, 147 pages.

«Prospectives», Centre d'information et de recherche en éducation, Volume 21, no 1, Février 1985.

Annexe 1

Importance absolue et relative des matières telles que présentées dans le «Livre orange» aux pages 151 à 154.

Niveau secondaire : répartition des matières		
1ère année		
Français ou anglais	2 blocs (6 périodes de 50 minutes)	300 minutes par semaine
Mathématiques	2 blocs (6 périodes de 50 minutes)	300 minutes par semaine
Géographie générale	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Langue seconde (français ou anglais)	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Enseignement moral et religieux Formation personnelle et sociale	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Éducation physique et sport scolaire Information scolaire et professionnelle	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Arts	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Écologie	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Latin, langue et culture d'origine		
Amérindien : langue et culture		
TOTAL	**10 blocs (30 périodes)**	**1500 minutes par semaine**

2e année		
Français ou anglais	2 blocs (6 période de 50 minutes)	300 minutes par semaine
Mathématiques	2 blocs (6 période de 50 minutes)	300 minutes par semaine
Enseignement moral et religieux Formation personnelle et sociale	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Éducation physique et sport scolaire Information scolaire et professionnelle	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Langue seconde (français ou anglais)	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Histoire générale	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Économie familiale	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Arts	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Latin, langue et culture d'origine		
Amérindien : langue et culture		
TOTAL	**10 blocs (30 périodes)**	**1500 minutes par semaine**

Cours obligatoires		
3e année		
Français ou anglais	2 blocs (6 périodes de 50 minutes)	300 minutes par semaine
Mathématiques	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Enseignement moral ou religieux Formation personnelle et sociale	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Éducation physique et sport scolaire Information scolaire et professionnelle	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Langue seconde (français ou anglais)	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Géographie nationale	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Biologie	1 bloc (3 périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
Connaissance du monde du travail et initiation à la technologie	1 bloc (périodes de 50 minutes)	150 minutes par semaine
TOTAL	**9 blocs (27 périodes)**	**1350 minutes par semaine**
Option (un bloc doit être choisi)		
Sciences physiques	1 bloc	
Arts	1 bloc	
Latin	1 bloc	
Langue et culture d'origine	1 bloc	
Culture amérindienne	1 bloc	

Cours obligatoires			
4e année		**5e année**	
Français ou anglais	2 blocs	Français ou anglais	1 bloc
Mathématiques	1 bloc	Mathématiques	1 bloc
Éducation physique et sport scolaire Information scolaire et professionnelle	1 bloc	Éducation physique et sport scolaire Information scolaire et professionnelle	1 bloc
Enseignement moral et religieux Formation personnelle et sociale	1 bloc	Enseignement moral et religieux Formation personnelle et sociale	1 bloc
Langue seconde	1 bloc	Langue seconde	1 bloc
Histoire nationale	1 bloc	Éducation économique	1 bloc

Options *					
Histoire générale	0-1-2	Arts	0-1-2	Économie familiale	0-1-2
Géographie générale	0-1-2	Langues modernes	0-1	Biologie	0-1-2
Histoire nationale	0-1-2	Latin	0-1	Exploration technique	0-1
Géographie nationale	0-1-2	Littérature	0-1	Chimie	0-1-2
Langue et culture d'origine	0-1	Géologie	0-1	Physique	0-1-2
Français	0-1	Langue seconde	0-1	Technologie	0-1-2-3-4
Anglais	0-1	Éducation physique	0-1	Mathématiques	0-1

* *Option. Le chiffre indique que l'élève peut prendre de 1 à 4 blocs, par année ou sur les deux ans, selon le cas»* (p. 154).

LES CAHIERS DU LABRAPS

Série Études et recherche

Cocher

Vol.1, No 1, 1984
Les actes du colloque sur le projet de loi 40. Projet de loi en éducation, 1983 (118 p.) 2,00$ ☐

Vol.1, No 2, 1984
Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires (Mellouki) 13,00$ ☐

Vol.1, No 3, 1984
Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation
(Asaogba) 10,00$ ☐

Vol.2, No 1, 1985
La formation professionnelle "longue" au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail (Cournoyer, Droiet & Trottier) (415 p.) 9,00$ ☐

La formation professionnelle devrait-elle être dispensée en milieu scolaire? À quel niveau? À quel type de clientèle devrait-elle être offerte? Quels liens devraient exister entre la formation professionnelle en termes de savoir technique, de prévention et de socialisation? Telles sont les principales questions abordées dans le cadre de ce rapport de recherche.

Vol.3, 1987
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 1: Problématiques et analyse générale (Laliberté & Robert) (298 p.) 10,00$ ☐

Cette étude est centrée sur le projet éducatif d'écoles locales, projet éducatif perçu comme un élément majeur de la politique du MEQ, dans la mesure où celle-ci se présente comme une invitation à développer des projets répondant aux besoins et aspirations du milieu. Le Tome 1 présente les problématiques et l'analyse générale.

Vol.3, 1987
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 2: Étude de cas (Bergeron, Laliberté & Robert) (521 p.) 10,00$ ☐

Le tome 2 présente les études de cas de 12 écoles de la Région de Québec.

Vol.4, 1987
Les divers cheminements de la formation de la relève agricole francophone du Québec (Filteau, Laliberté & Carel) (410 p.) 10$ ☐

Cette recherche traite de la formation des agriculteurs et agricultrices nouvellement établis sur une ferme québécoise en 1980-81 et 1984-85.

Vol.5, 1988
Le processus de classement des élèves dans une école secondaire polyvalente (Hart) (210 p.) 9,00$ ☐

L'objectif de cette monographie est de présenter une analyse qualitative du classement des élèves dans la stratification scolaire d'une école secondaire polyvalente sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés les agents scolaires de même que les élèves et leurs parents.

Vol.6, 1988
La performance scolaire des étudiants du cégep I selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public (Laforce, Deblois) (130 p.) 9,00$ ☐

Cette recherche compare la performance des cégépiens qui avaient obtenu aux examens du ministère de l'Éducation (Sec. 5) des résultats de 80% et plus. Or il s'avère que les étudiants issus des écoles publiques sont plus nombreux que ceux du privé à maintenir une performance de 80% et plus aux examens de Cégep 1.

Vol.7, 1989
Impact des études à l'étranger sur le développement des ressources humaines au Togo (Diambomba) (218 p.) 10,00$ ☐

Cette recherche examine la relation entre les études à l'étranger et les cheminements occupationnels des étudiants. Le but est de déterminer le degré de correspondance entre la formation reçue et les occupations exercées.

Vol.8, 1991 (en préparation)
Les causes de la non-fréquentation et de l'abandon scolaires dans l'enseignement primaire au Togo (Diambombe) (207 p.) 12,00$ ☐

Vol.9, 1991
Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études. Recension des écrits (Lapointe) (85 p.) 10,00$ ☐

Vol.10, 1993
L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services (Bengle) (235 p.) 10,00$ ☐

L'objet de la présente thèse consiste en la recherche des processus socio-psychologiques contribuant à expliquer les comportements de jeunes qui s'insèrent pour la première fois dans le monde du travail. Désirant savoir comment les jeunes vivent l'intégration dans l'organisation et comment ils vont donner du sens aux multiples attentes des acteurs avec qui ils interagissent régulièrement, notre recherche fondamentalement exploratoire fut conduite selon une approche qualitative; concrètement, nous avons observé et interviewé en profondeur des novices, leurs collègues et leurs patrons. C'est à l'aide de la technique de recherche dite de comparaison constante des données pour de multiples lieux de recherche (Glaser et Strauss) que les processus émergents ont été découverts. Ces processus (production de clientèle et construction de réputation) permettent de comprendre comment les jeunes réussissent à donner sens à leur insertion professionnelle dans un contexte social et technologique où prédomine l'idéologie du service personnel dont la rationalité économique favorise l'apprentissage d'habiletés sociales stratégiques et marchandes.

Vol.11, 1993
Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau (Lemieux) (326 p.) 10,00$ ☐

L'objectif de cette thèse consiste à étudier le problème de l'insertion professionnelle de jeunes filles formées dans le domaine du commerce et secrétariat, dans sa relation avec le mode de formation reçue. Une enquête par entretien menée à l'automne'87 et '88 auprès de trois groupes de jeunes filles ayant obtenu leur formation soit principalement à l'école, soit en alternance de l'école et du travail, soit encore sur le tas, visait à reconstituer le processus de l'insertion professionnelle, à en dresser une typologie tout en dégageant la relation avec le mode de formation et, enfin, à faire émerger un processus social de base caractéristique de ce phénomène. Nous avons eu recours à une méthodologie qualitative inspirée des approches de la nouvelle école de Chicago et des récits de vie. Cette recherche a permis de faire émerger une théorie de l'insertion professionnelle mettant en évidence le phénomène de la quête d'une identité professionnelle comme une dimension centrale du processus de l'insertion professionnelle.

Série Études et documents

Vol.1, 1987 (3e édition)
La "nouvelle" sociologie de l'éducation (Trottier) (80 p.) 9,00$

Vol.2, 1987
Les politiques éducatives récentes au Québec (Ambroise & de Billy) (127 p.) 7$
Cette bibliographie sélective annotée présente les politiques les plus significatives issues de la vaste consultation menée à la suite de la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977).

Vol.3, 1987 (3e édition 1988) (épuisé)
Origine et développement des structures d'éducation au Canada (Deblois)

Vol.4, 1988
L'administration scolaire et le défi paradigmatique (Deblois) (268 p.) 10,00$
À l'aide du concept de paradigme, l'auteur situe l'émergence du champ d'étude de l'administration de l'éducation dans le développement des sciences sociales et formule une critique à l'égard du concept de science qui le domine présentement. S'inspirant d'une littérature récente, l'auteur explore la possibilité d'un renouveau paradigmatique de ce champ d'étude.

Vol.5, 1989
L'évaluation du personnel de l'enseignement: fondements et méthodes (Salamé) (200 p.) 10,00$
Cette étude examine les fondements historiques, théoriques et méthodologiques de l'évaluation en éducation. La question de l'évaluation du personnel de l'enseignement est abordée sous l'angle des contextes conceptuels, politiques et juridiques. Enfin, cet ouvrage traite, de façon critique, de l'impact des modèles éducatifs sur les systèmes d'évaluation et des approches méthodologiques courantes en éducation.

Vol.6, 1990
Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec (Dandurand & Ouellet) (154 p.) 10,00$
Cette étude traite des principaux thèmes de recherche en sociologie de l'éducation au Québec : l'accessibilité en éducation, les relations éducation et emploi, les politiques scolaires et les liens entre organisation, socialisation et apprentissage.

Vol.7, 1990
Les «nouvelles» clientèles universitaires québécoises (Cloutier) (83 p.) 10,00$
Ce cahier porte sur l'évolution, depuis 15 ans, des clientèles universitaires québécoises et de leurs modes de fréquentation des programmes d'études. L'auteure se demande si les <nouvelles> clientèles universitaires ne sont pas en train de faire disparaître l'étudiant <traditionnel>.

Vol.8, 1991
Les écoles françaises hors Québec (Deblois & Prujiner) (125 p.) 10,00$
Cet ouvrage rapporte les propos tenus lors d'un colloque à l'Université Laval sur le thème «Les écoles françaises hors Québec». On retrace l'histoire des écoles françaises hors Québec dans le cadre constitutionnel canadien et on y rapporte brièvement les événements récents qui vont marquer son évolution au cours des prochaines années.

Vol.9, 1991
Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques (Gagnon & Beauchesne) (124 p.) 10,00$

Vol.10, 1991
Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de l'Université. Éléments d'un bilan des recherches au Québec. (Collectif) (265 p.) 25,00$

Vol. 11, 1992
Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours (Roy, Gauthier, Tardif) (191 p.) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'histoire dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 12, 1992
Évolution des programmes de mathématiques de 1861 à nos jours Bélanger, Gauthier, Tardif) (239 p.) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes de mathématiques dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 13, 1992
Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours (Gauthier, Beizile, Tardif) (364 pages) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution générale des programmes dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les grandes transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage, du régime pédagogique, etc.

Série Relance-Laval

Études sur la formation universitaire et l'insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval.

Relance des diplômés de 1988
Tome I – étudiants du 1er cycle (752 p.) 28,00$
Tome II – étudiants des 2e et 3e cyles (520 p.) 20,00$

Relance des diplômés de 1988
Tome I – étudiants du 1er cycle (826 p.) 30,00$
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (590 p.) 30,00$

DÉTACHER ET ENVOYER À

La librairie
des Presses de l'Université Laval
Case postale 2447, Québec
G1K 7P4

N.B. : AJOUTER 7% TPS au prix indiqué et 1,50$ de frais d'expédition par cahier.

☐ Paiement ci-joint (chèque ou mandat)_____ $

☐ VISA No_____

☐ MASTER CARD No_____

Date d'expiration de ma carte de crédit_____

Date de validation _____ Tél.:_____

Signature_____

Nom (en majuscules)_____

_____

Adresse_____

_____

Code postal_____

DATE :_____

Résumé

L'objectif de cet ouvrage est d'analyser l'évolution des programmes dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. À partir d'une grille d'analyse du curriculum comportant divers paramètres (buts, contenus, activités d'apprentissage, stratégies d'enseignement, fondements idéologiques, régime pédagogique, etc.) les auteurs ont étudié les réformes des programmes au Québec pour ensuite les comparer afin d'en dégager des grandes tendances évolutives. Comme il existe encore peu d'études sur la question, cette recherche a permis de combler un vide important en identifiant trois grands moments dans l'évolution générale des programmes scolaires au Québec.

Clermont Gauthier et Maurice Tardif sont professeurs au Département de psychopédagogie de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Claude Belzile est sociologue et étudiant au doctorat en sociologie à l'Université Laval.